



**CATARINA FIGUEIRA  
QUEIRÓS**

**A Organização das Atividades de Enriquecimento  
Curricular**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica do Doutor António Augusto Neto Mendes, Professor Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

*“O conhecimento é como o amor, cresce ao ser partilhado.”*

Provérbio africano

## **o júri**

presidente

Prof. Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa  
professor catedrático da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor José Brites Ferreira  
professor coordenador do Instituto Politécnico de Leiria

Prof. Doutor António Augusto Neto Mendes  
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

Dar continuidade à minha formação académica foi uma meta a que me propus e consegui alcançar com muito esforço e dedicação, porém veria a exequibilidade deste objetivo condicionada se não fosse o apoio de algumas pessoas que me acompanharam nesta fase da minha vida. Gostaria de agradecer especialmente:

Ao Professor Doutor António Neto Mendes, docente e orientador, pela sua dedicação, competência e pela forma como supriu as minhas necessidades enquanto mestranda, a minha gratidão com profundo reconhecimento pelo privilégio de ter a sua orientação científica. Mais tivesse eu aprendido com ele.

À Sra. Vereadora da Educação do Município onde foi realizado este estudo de caso, uma vez que o trabalho não teria tanta credibilidade se não contasse com a participação da própria entidade promotora das AECs e por isso o meu sincero agradecimento.

À Presidente da Associação e à Responsável pelas AECs da IPSS onde foram feitas as entrevistas, representantes dos parceiros intervenientes da investigação, muito obrigada pela participação e testemunho.

À Adjunta da Direção do Agrupamento de Escolas que também deu o seu parecer para esta investigação, o meu agradecimento.

Aos professores do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Administração e Políticas Educativas, Doutores Jorge Adelino Costa, Alexandre Ventura, António Maria Martins, Ana Allen Gomes, Luís Pardal e demais professores do Departamento de Educação que contribuíram de alguma forma para que este projeto tivesse fundamento e viabilidade, obrigada pelo contributo indispensável à minha formação.

Aos colegas do ano curricular do Mestrado, agradeço imenso os momentos de partilha, aprendizagem e, sobretudo, de descompressão.

Aos meus alunos, pessoal docente e não docente das Escolas onde trabalho, obrigada por me fazerem crescer enquanto pessoa e profissional.

À minha família, ao Hugo, à Fabiana e à Patrícia, porque o amor, a amizade e a reciprocidade deram-me o alento que precisava para fazer mais e melhor, por isso muito obrigada por estarem na minha vida.

**palavras-chave**

Descentralização; territorialização das políticas educativas; escola a tempo inteiro; atividades de enriquecimento curricular.

**resumo**

Os municípios são os principais promotores do programa das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1.º Ciclo do Ensino Básico que visa responder socialmente às necessidades das famílias. Tendo em consideração a problemática da descentralização da administração educativa, o referencial teórico-normativo debruça-se sobre o papel dos municípios em Educação e a territorialização das políticas educativas. Numa lógica de continuidade da política educativa de Escola a Tempo Inteiro (ETI), é caracterizada a organização normativa das AEC e contraposta com a realidade encontrada.

A metodologia adotada é um estudo de caso que visa conhecer e analisar a organização das AEC num município através da criação de parcerias educativas. Como métodos de recolha de dados optámos pela realização de entrevistas e análise documental.

Concluiu-se que não há uma descentralização efetiva, visto o programa das AEC ser concebido e decretado pelo poder central, cabendo ao poder local executá-lo mediante contrapartidas financeiras. No entanto, assistimos a uma grande entrega do município, dos parceiros e dos agrupamentos para a planificação, monitorização e avaliação do programa. A continuidade das AEC está comprometida pela verba transferida pelo Ministério da Educação (ME), visto não estar a ser suficiente para fazer frente às despesas do programa.

**keywords**

Decentralization; territorialization of education policies; full time school; curricular enrichment activities.

**abstract**

The municipalities are the main promoters of Curricular Enrichment Activities (CEA) in Primary Schools, a program which aims to give a social response to the families' needs. Considering the administrative decentralization of education, the theoretical normative framework focuses the role of municipalities and the territorialization of educative policies. Continuing the Full Time School policy, the CEA are characterized by the organization of their normative and compared to the analyzed reality.

To analyze the organization of the CEA in a municipality, we adopted a case study as methodology to understand its educational partnerships. As methods of data collection we opted for interviews and document analysis.

We concluded there's no effective decentralization because the CEA are conceived and enacted by the central power and municipalities are merely financed to execute the program. However, we found a great effort among the municipality, its partners and school groups for planning, monitoring and evaluating the program. The program's future is compromised by the transferred amount from the Ministry of Education (ME), because nowadays it's ineffective to face the expenditures of the program.

## ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
O tema .....	2
Objetivos de investigação .....	4
Estrutura da dissertação .....	5
<b>CAPÍTULO I - O papel das autarquias na organização das AEC.....</b>	<b>7</b>
<b>1 Da descentralização à territorialização das políticas educativas .....</b>	<b>8</b>
1.1 Centralização, desconcentração e descentralização.....	9
1.2 A territorialização das políticas educativas .....	16
<b>2 A participação dos municípios na Educação.....</b>	<b>21</b>
<b>3 O programa das Atividades de Enriquecimento Curricular.....</b>	<b>27</b>
3.1 A Escola a Tempo Inteiro e o surgimento das AEC.....	28
3.2 A organização das AEC segundo o Despacho n.º 8683/2011 de 28 de junho.....	35
<b>CAPÍTULO II - Enquadramento metodológico do estudo de caso .....</b>	<b>41</b>
<b>1 Desenho do estudo de caso .....</b>	<b>42</b>
<b>2 Caracterização do meio.....</b>	<b>44</b>
2.1 <i>Município Vermelho</i> .....	45
2.2 <i>Parceiro Laranja</i> .....	46
2.3 <i>Parceiro Azul</i> .....	47
2.4 <i>Agrupamento de Escolas Verde</i> .....	47
<b>3 Instrumentos de recolha de dados.....</b>	<b>48</b>
3.1 Inquérito por Entrevista e por Questionário .....	48
3.2 Pesquisa documental .....	51
<b>4 Tratamento de dados.....</b>	<b>53</b>
4.1 Análise de conteúdo.....	53
<b>CAPÍTULO III – Apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos .....</b>	<b>57</b>
1. A organização do programa das AEC.....	59

2. As AEC e as políticas locais de Educação.....	67
3. Financiamento.....	70
4. Organização/Coordenação das Atividades.....	72
5. Alunos.....	77
6. Professores.....	78
7. Balanço da atuação no programa.....	82
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>87</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>94</b>
<b>WEBGRAFIA .....</b>	<b>103</b>
<b>LEGISLAÇÃO CONSULTADA .....</b>	<b>108</b>
<b>DOCUMENTOS CONSULTADOS.....</b>	<b>111</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>112</b>

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo 1</b> – Pedidos de autorização para a realização de entrevistas.....	113
<b>Anexo 2</b> – Guiões das entrevistas.....	118
<b>Anexo 3</b> – Inquérito por questionário à Sra. Vereadora da Câmara Municipal do <i>Município Vermelho</i> .....	125
<b>Anexo 4</b> – Transcrição das entrevistas realizadas.....	127
<b>Anexo 5</b> - Respostas ao inquérito realizado pela Sra. Vereadora da Educação do <i>Município Vermelho</i> .....	153
<b>Anexo 6</b> - Grelha de categorização do conteúdo das entrevistas.....	158
<b>Anexo 7</b> - Grelhas de categorização do conteúdo das entrevistas dos intervenientes.....	159

## ÍNDICE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Perfil dos candidatos às AEC, constituição das turmas e duração semanal de cada atividade.....	38
<b>Quadro 2</b> - Apoio financeiro para cada possibilidade de AEC.....	39
<b>Quadro 3</b> – Entrevistados e realização das entrevistas.....	51



**Quadro 4** – Categorias e sub-categorias de análise.....58

**Quadro 5** – Organização dos horários das AEC no *Município Vermelho*.....73

## **SIGLAS UTILIZADAS**

**AEV** - Agrupamento de Escolas *Verde*

**AEC** - Atividade(s) de Enriquecimento Curricular

**ANMP** - Associação Nacional de Municípios Portugueses

**CAP** - Comissão de Acompanhamento do Programa

**CATL(s)** - Centro(s) de Atividades de Tempos Livres

**CEB** - Ciclo do Ensino Básico

**CLE** - Conselho Local de Educação

**CME** - Conselho Municipal de Educação

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**CONFAP** - Confederação Nacional de Associações de Pais

**DRE** - Direção Regional de Educação

**EB** - Escola Básica (Escola do Ensino Básico)

**ETI** - Escola a Tempo Inteiro

**FEF** - Fundo de Equilíbrio Financeiro

**GEPE** - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

**INE** - Instituto Nacional de Estatística

**IPSS** - Instituição Particular de Solidariedade Social

**LBSE** - Lei de Bases do Sistema Educativo

**ME** - Ministério da Educação

**NIPC** - Número de identificação da pessoa coletiva

**PAA** - Plano Anual de Atividades

**PE** - Projeto Educativo

**PREMAC** - Plano de Redução e Melhoria da Administração Central

**RAA** - Região Autónoma dos Açores

**RAM** - Região Autónoma da Madeira

**RI** - Regimento/Regulamento Interno

**UNESCO** - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## **INTRODUÇÃO**

## O tema

As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) são um programa do poder central implementado pelo local nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Considerando a problemática da descentralização administrativa da Educação, os municípios têm vindo a ser chamados pela via legislativa a assumir o seu papel na criação das próprias políticas, num contexto de transferência de competências do centro para a periferia e da territorialização das políticas educativas. Neste âmbito, *“as AEC’s não deixam de ser a expressão do paradigma tradicional de relacionamento entre o poder central e o poder local – o poder central decide, concebe, define as regras, esperando que o poder local acate placidamente o caderno de encargos definido centralmente, mediante certas contrapartidas financeiras”* (Neto-Mendes, 2007: 9). Por isso, importa questionar se a implementação do programa corresponde, ou não, a um processo efetivo de descentralização de competências e se, de facto, os municípios tendem a assumir o papel de ator educativo e a forma como se assumem enquanto promotor do programa das AEC.

Neto-Mendes (2007) apresenta um conjunto de tópicos que me incentivaram e justificaram a primazia que atribuí à escolha de um estudo de caso cujo tema é relacionado com as AEC:

- *O facto de o governo central “autorizar” (pela via legislativa) os municípios a desempenharem um papel activo no campo curricular, ainda que mediado por um caderno de encargos centralizado, permite problematizar a aparente evolução do sistema educativo português no sentido da chamada “municipalização”, questionando se assistimos, ou não, ao processo de municipalização;*

- *A emergência de um novo espaço de empregabilidade, no âmbito municipal, seja por contratação directa ou por subcontratação, para diplomados em ensino, animação social, ciências da educação, sociologia, assistentes sociais, psicólogos, entre outros, permite observar os efeitos da deslocação do espaço de empregabilidade estatal (central) para o espaço de empregabilidade local, que tanto se pode apresentar sob a tutela municipal como sob a tutela de uma qualquer entidade privada, com ou sem fins lucrativos;*

- Finalmente, as AEC's como espaço de tensão e de conflito entre os três grandes princípios de regulação social: Estado, mercado e comunidade (Neto-Mendes, 2007: 9-10).

Tendo em consideração o aprofundamento de conhecimentos sobre o processo de descentralização, territorialização das políticas educativas e a organização normativa e local das AEC, emerge a pertinência e o interesse em averiguar em que medida a consecução deste programa será, de facto, uma transferência de competências educativas real, do poder central para o poder local, e de que forma as autarquias assumem o programa em parceria com entidades locais e agrupamentos de escolas.

Neste sentido foram feitos inquéritos: por entrevista à presidente do *Parceiro Laranja*, à coordenadora das AEC do *Parceiro Azul* e à adjunta da direção do *Agrupamento de Escolas Verde*; e por questionário à Sra. Vereadora do Pelouro da Educação do *Município Vermelho*. Foram também analisados documentos relativos à organização das AEC no contexto.

Os sujeitos de investigação são mantidos no anonimato por questões de confidencialidade de dados, no entanto foram-lhes atribuídos nomes relacionados com cores, uma vez que todos reagimos à cor, porque ela pode influenciar o nosso estado de espírito e “as cores que apreciamos são extensões de nós mesmos” (Lacy, 1996: 13). Quando saio da minha cidade para ir trabalhar no *Município Vermelho*, chego a dada localidade precedente e tenho a perceção que o sol começa a irradiar-me. Dessa forma parece-me que tudo tem mais cor, ficando mais bem-disposta. É claro que a esta boa disposição está aliada o sentimento de pertença que tenho vindo a desenvolver pelo município, os agrupamentos e as escolas onde trabalhei.

O presente trabalho “*A Organização das Atividades de Enriquecimento Curricular*” tem na sua base um conjunto de motivações pessoais e profissionais que lhe serviram de ímpeto, uma vez ser docente nas AEC no que denominei ficticiamente de *Município Vermelho*, através de subcontratação pelo que chamei de *Parceiro Laranja*.

Vimos neste trabalho uma oportunidade para continuarmos a desenvolver o conhecimento na área da *Administração Educacional e Políticas Educativas*, refletindo sobre o crescimento das nossas competências e conhecimentos no âmbito das Ciências da Educação. Aliás, não poderíamos deixar para trás todos os conhecimentos e competências

que adquirimos e desenvolvemos com a frequência na parte curricular do curso de estudos, pois sentimo-nos mais recetivos aos assuntos do contexto.

É claro que a motivação principal é o interesse por assuntos relacionados com as AEC, mas estas motivações também são impulsionadas pela curiosidade em desenvolver conhecimentos específicos sobre as autarquias, os parceiros locais e os agrupamentos de escolas na sua organização. Entendendo a forma como a organização e gestão das AEC se processa, poderemos problematizar se consta de um processo real de transferência de competências em matéria de Educação e perceber como é que algumas instituições encaram e operacionalizam esse processo. Neste âmbito, nada dos poderia parecer mais adequado que estudar a própria realidade em que estamos inseridos por motivos profissionais.

### **Objetivos de investigação**

Tendo patente que “*o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar*” (Goldenberg, 2002: 14) e partindo da questão principal “De que forma é feita a organização das AEC no *Município Vermelho*?” surgiu a necessidade de estabelecer quais os objetivos de investigação que vão orientar esse *caminho*.

Os **objetivos gerais** de investigação são:

- Enquadrar as AEC no âmbito da transferência de competências em Educação;
- Perceber se as AEC são encaradas pelos intervenientes da investigação como um processo de transferência de competências resultante da descentralização;
- Conhecer as competências atribuídas a cada interveniente no âmbito das AEC;
- Entender como se processa a organização e gestão das AEC no *Município Vermelho*;
- Averiguar a relação entre o programa das AEC e as políticas locais de Educação no *Município Vermelho*;
- Fazer uma apreciação global do projeto de implementação das AEC.

Os **objetivos específicos** de investigação são:

- Perceber a relação entre a organização das AEC e o processo de transferência de competências em Educação, se a autarquia se tornou mais ativa e quais as suas responsabilidades;
- Identificar os motivos que impulsionaram a promoção das AEC;
- Verificar se há relação entre as políticas locais de Educação e a implementação do programa;
- Entender o papel dos intervenientes de investigação enquanto promotores das AEC;
- Conhecer o tipo de colaboração da organização das AEC;
- Perceber o financiamento destinado ao programa;
- Identificar formas de planificação, monitorização e avaliação das AEC;
- Perceber a articulação entre a autarquia, as parcerias locais e os agrupamentos na organização das AEC;
- Identificar as condições contratuais de docentes;
- Caracterizar a duração e frequência das atividades;
- Perceber procedimentos relativos à inscrição, não inscrição e desistência dos alunos;
- Conhecer a visão dos intervenientes de investigação sobre a sua atuação no programa das AEC;
- Perceber os pontos fortes e fracos do modelo de gestão e organização das AEC;
- Perceber se há continuidade do modelo de gestão do programa.

### **Estrutura da dissertação**

A presente dissertação está dividida em 3 capítulos principais:

No Capítulo I “*O papel das autarquias na organização das AEC*” é feito o enquadramento teórico-normativo que está na base do trabalho desenvolvido e apresenta-se subdividido em 3 partes: Em “*Da descentralização à territorialização das políticas educativas*” são abordados os conceitos de centralização, desconcentração e descentralização, bem como o enquadramento da territorialização das políticas educativas no panorama educativo nacional; Em “*A participação dos municípios na Educação*” é feita uma perspetiva histórica da intervenção municipal em questões educativas e as

responsabilidades e compromissos que tal implica; Em “*O programa das Atividades de Enriquecimento Curricular*” é explicitado o conceito de *Escola a Tempo Inteiro* e o surgimento das AEC, bem como a sua organização segundo o Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho de 2011.

No Capítulo II “*Enquadramento metodológico do estudo de caso*” é feito o desenho do próprio estudo de caso, caracterizado o meio onde foi desenvolvida a investigação e explicitados os procedimentos relativos à recolha de dados cujos instrumentos foram o inquérito por entrevista e a pesquisa documental e o tratamento de dados que recorreu à análise de conteúdo.

No capítulo III “*Apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos*” como o próprio nome indica são dados a conhecer os principais elementos caracterizadores da realidade investigada e feita uma reflexão sobre os mesmos numa lógica de resposta aos objetivos de investigação.



## **CAPÍTULO I**

### ***O papel das autarquias na organização das AEC***

## 1 Da descentralização à territorialização das políticas educativas

Embora conceitos distintos em termos teóricos e com diferenças óbvias, a centralização e a descentralização administrativa são estratégias de controlo que objetivam assegurar o funcionamento do sistema educativo, a “*garantia da qualidade, da eficiência, da equidade (igualdade), da responsabilização e da inclusão social*” (Le Grand, 2007: 64), ou seja, são mecanismos de viabilização da administração dos serviços que implicam a existência de um poder central e periférico com estatutos distintos em termos de distribuição de poder, sendo objetivo comum a eficácia do funcionamento do serviço prestado em termos educacionais.

Num processo de descentralização educativa deparamo-nos com a passagem de um *Estado Educador* centralizador e burocrático que subsiste através de “*políticas tradicionais baseadas no envolvimento directo do Estado na provisão do serviço público de educação, através de abundante produção normativa, centrada na provisão e controlo de recursos e procedimentos*” (Afonso, 2003: 53) para um *Estado Regulador* que, embora assuma a decisão da política educativa nacional, partilha e distribui cada vez mais poderes com outras entidades e atores para que haja uma resolução mais eficaz de problemas locais e em que essa regulação se apresenta enquanto processo constitutivo, cuja função é assegurar o equilíbrio, a coerência e a transformação do próprio sistema numa lógica de imprevisibilidade (cf. Barroso: 2001: 7).

É nesse sentido que na primeira parte deste subcapítulo de enquadramento teórico serão explicitados os conceitos de centralização, desconcentração e descentralização, as dimensões que mensuram a extensão de conteúdos da descentralização e a sua operacionalização ao nível da organização escolar e caracterizar os sistemas educativos descentralizados, numa perspetiva de enquadrar a territorialização das políticas educativas no panorama educativo, já que o papel das autarquias locais é um assunto fulcral na análise das questões de descentralização, territorialização, regulação e eficácia do sistema educativo.

## 1.1 Centralização, desconcentração e descentralização

Perspetivando analisar aspetos relativos à descentralização, torna-se pertinente abordar as noções de centralização, desconcentração e descentralização, na medida em que estes conceitos estão intrinsecamente relacionados com a forma de distribuição de poder entre a administração central e local, distinguindo-se através do nível e da forma como a condensação e distribuição de poderes e responsabilidades são atribuídos.

A centralização *“significa que a responsabilidade e o poder de decidir se concentram no Estado ou no topo da Administração Pública, cabendo às restantes estruturas administrativas, onde se incluem naturalmente as escolas, apenas a função de executar as directivas e ordens emanadas desse poder central”* (Sousa Fernandes, 2005: 54), sendo necessária uma organização administrativa hierárquica de órgãos e serviços em que os inferiores estão dependentes dos superiores. Neste contexto, as escolas são um serviço local à mercê do poder central.

A centralização educativa não se encerra no cariz pedagógico, mas também há razões políticas e económico-administrativas para a adoção de medidas centralizadas. Tomando a perspectiva de Fernandes (2005: 68-72), em termos políticos, o sistema de ensino pode ser um recurso para a construção ideológica da unidade nacional de um país, de forma a certificar a unidade do Estado. A política educativa é aplicada de igual forma em todo o território, assim como o currículo, sendo transmitidos os valores entendidos como fulcrais para a entidade do país e um património comum, o que tende a extinguir propensões xenófobas a nível local.

Os fundamentos de natureza económica e administrativa prendem-se com o facto de a centralização conter o aparecimento de intermediários ou autoridades educativas, nacionais, regionais ou locais, a despesa do ensino é reduzida dada a economia de escala na gestão do sistema, a gestão administrativa, patrimonial, financeira e de recursos humanos rege-se por normativos uniformes e dessa forma é controlada a possibilidade de corrupção e ação de grupos locais de pressão. Finalmente, as razões pedagógicas justificam-se pela colmatação da escassez de formação de docentes e administradores através do dirigismo administrativo e pedagógico assumido pela administração central e pela certificação de formação através de programas restritos e exames nacionais rigorosos (cf. Fernandes, 2005: 68-72).

Neste contexto, a centralização ocorre quando as decisões públicas e administrativas são adotadas por um centro de poder do Estado que concentra as decisões diversas do sector educacional e garante uma maior uniformidade, já que as soluções arranjadas para os mesmos problemas são iguais. A centralização é então vantajosa em termos de certificação da ação do Estado e da uniformização das soluções adotadas, assim como na impessoalidade da tomada de decisões, mas no entanto, estas características tornam-se ineficazes na resolução rápida dos problemas de cada comunidade, ou seja, *“quem sente os problemas não os pode decidir e quem finalmente os decide não os sente”* (Formosinho, 2005: 18).

Em Portugal, a gestão democrática das escolas (cf. Formosinho e Machado, 2000: 36) implementada depois de 1974, veio contradizer o centralismo concentrado em que havia uma dependência quase total das escolas por parte dos órgãos centrais do ME.

A desconcentração acontece por meio da distribuição de tarefas para os órgãos locais, mantendo ainda concentrado o poder de decisão. Um exemplo da desconcentração no nosso país é a existência das Direções Regionais de Educação<sup>1</sup> (DREs), um serviço regional, como o próprio nome indica, resultante da desconcentração administrativa que confina coordenação, orientação e auxílio às instituições escolares. É neste plano intermédio de regulação da Educação *“onde se concretizam as interações que veiculam os dois modos de regulação provenientes de outras instâncias de regulação (do nível “macro”, da política educativa e da administração central da educação, e do nível “micro” que corresponde à gestão escolar, da administração local e da micropolítica organizacional)”* (Afonso, 2006: 73).

Para Rondinelli (1981: 137), a desconcentração *“apenas envolve o deslocamento da carga de trabalho a partir da sede da administração central [...] para o pessoal dos gabinetes [sem, no entanto, corresponder também a uma passagem de] autoridade para decidir como essas funções devem ser executadas”*, encarando-a como um processo menos extenso de descentralização já que *“apenas envolve o deslocamento da carga de trabalho a*

---

<sup>1</sup> No entanto, a 9 de Setembro de 2011 foi anunciado pelo Ministério da Educação e da Ciência a extinção das DREs e sua substituição por *estruturas simplificadas*, não se tratando de uma medida para cortar a despesa mas, principalmente, por pretender uma simplificação administrativa, dar mais autonomia às escolas e melhorar a comunicação direta entre escolas e a tutela. Notícia disponível em [http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/direccoes-regionais-de-educacao-foram-extintas\\_1510255](http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/direccoes-regionais-de-educacao-foram-extintas_1510255). O comunicado original está presente no m) do Artigo 31.º do Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro que determina as linhas gerais do Plano de Redução e Melhoria da Administração Central (PREMAC) no âmbito do Compromisso Eficiência do XIX Governo Constitucional disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/2011/12/24900/0549805508.pdf> sites consultados a 02/09/12.

*partir da sede da administração central [...] para o pessoal dos gabinetes [sem, no entanto, corresponder também a uma passagem de] autoridade para decidir como essas funções devem ser executadas”* (Rondinelli, ibidem). O poder é delegado aos órgãos locais para que possam tomar medidas ao nível da administração local.

Por sua vez, Caetano (1982: 15-17), define que a *“desconcentração caracteriza-se pela existência de graus inferiores da hierarquia dos serviços de agentes com poderes para tomar decisões sem necessidade de recorrer ao agente colocado no topo dessa hierarquia”* e neste sentido, *“os poderes de decisão continuam a pertencer ao poder central, podendo mesmo afirmar-se que a desconcentração é apenas uma variante da centralização”* (Caetano, ibidem). Nesta linha de raciocínio, Formosinho (2005: 26) entende que a desconcentração *“é meramente um processo de transferir para os serviços regionais e locais do Estado competências até aí situadas nos serviços centrais; é portanto, um processo de repartição de competências dentro do tipo de administração estatal directa”*, um processo diferente da descentralização que visa descongestionar a administração por parte do Estado, mas importa delinear o que de facto é descentralizar e desconcentrar, na medida em que *“é comum a Administração Central “vender” desconcentração por descentralização, combinando uma retórica descentralizadora com normativos meramente desconcentradores”* (Formosinho, ibidem).

Resumidamente, a desconcentração ocorre no contexto de um modelo centralizado que objetiva prover-se de maior eficácia e não implica a transferência do poder político de decisão que se mantém na tutela do poder central. De facto, há maior dificuldade a nível central para encontrar soluções para a grande variedade de problemas locais e nesse sentido, a descentralização surge como resposta aos constrangimentos dos sistemas escolares centralizados, dadas as políticas de democratização do ensino.

A descentralização é *“um processo, um percurso, construído social e politicamente por diferentes actores (muitas vezes com estratégias e interesses divergentes) que partilham o desejo de fazer do local, um lugar de negociação, uma instância de poder e um centro de decisão”* (Barroso, 1996: 11). Esta *deslocalização* das decisões está associada à alteração do papel do Estado no que remete para a Educação, ou seja, é reconhecida a incapacidade funcional da administração central para responder às necessidades locais, porém neste contexto Al-Taneiji e McLeod alertam que *“a descentralização pode levar a*

*desigualdades entre regiões onde os recursos financeiros e humanos não são semelhantes”* (2008: 277).

A descentralização pode dar-se ao nível político, territorial, funcional ou administrativo sendo esta última a transferência de responsabilidades ao nível de planeamento, gestão e financiamento, apresentando-se sob três modalidades:

*Devolução – transferência da autoridade para entidades autónomas que podem agir com independência;*

*Delegação – transferência do poder de tomada de decisão de níveis mais elevados para níveis menos elevados da hierarquia; ao contrário da devolução, a delegação pode sempre ser retirada pelo nível mais elevado;*

*Desconcentração – transferência de tarefas, mas não do poder de decisão para níveis menos elevados da hierarquia* (Rondinelli et. al, 1989: 72-86 e Canário, 1996: 68).

Através da descentralização há uma menor distância geográfica entre os problemas e quem os decide, o ritmo e a forma de implementação das normas são contextualizados e as decisões são tomadas por quem tem maior motivação para resolver os problemas, ou seja, por quem os sente (cf. Formosinho, 2005: 17). Outra vantagem da descentralização é *“introduzir a prestação de contas pelos resultados e não pelo mero cumprimento da norma burocrática central, típica do modelo centralizado”* (Formosinho, 2005: 18) e desta forma, o controlo é contemplado nos contextos onde se implementam as orientações, analisando a capacidade das pessoas e avaliando localmente os resultados obtidos.

Com a descentralização o papel do poder central nas decisões educativas diminui, mas, no entanto, as direções regionais continuam a executar o que o ME decreta. Segundo Barroso e Sjorslev (1991), há uma administração centralizada/regionalizada.

Em termos educacionais, Wheeler (1990, cit. in Karlsen 2000: 528) refere três modalidades de descentralização: redistribuição da autoridade do centro para a periferia, estratégia para a obtenção de maior eficiência do sistema educativo e diversificação do currículo e da cultura de aprendizagem nas escolas, o que contrapõe a administração centralizada.

Sendo tomada pela forma mais extensiva de distribuição do poder, a descentralização é também um conjunto dimensional que pode contemplar várias formas de distribuição de poder. Mintzberg (1995) propôs quatro dimensões que mensuram a

extensão de conteúdos da descentralização, segundo os vetores vertical, horizontal, seletivo e paralelo. Vejamos a sua operacionalização ao nível da organização escolar:

*Descentralização vertical* – Distribuição de poder pelos níveis intermédios ou básicos das organizações. Subsiste na descentralização regional, local ou institucional, visando aproximar o centro de decisão ao local de ação.

*Descentralização horizontal* – Distribuição do poder entre órgãos de assessoria das organizações. Entendida pela descentralização de poderes entre escolas privadas, cooperativas e públicas, bem como outras instituições e serviços educativos ao mesmo nível.

*Descentralização selectiva* – Descentralização de alguns poderes, em que outros se mantêm concentrados. Os diferentes níveis de administração são feitos de forma seletiva, o que acontece nas descentralizações de cariz territorial ou institucional. Exemplo disso é a autonomia concedida às escolas nas atividades de complemento educativo e a conservação concentrada da gestão curricular, uma autonomia resultante “*da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é necessário saber gerir, integrar e negociar, [...] é um campo de forças onde se confrontam e equilibram os diferentes detentores da influência*” (Barroso, 1997: 16)

*Descentralização paralela* – Distribuição de poderes do mesmo patamar do sistema sem coordenação entre si, o que acontece com as autarquias que têm uma panóplia de poderes nalguns domínios educativos e com as escolas à parte do sistema escolar regular e do sistema público.

Para Fernandes (2000), ao nível da administração local, “*a concessão de certos graus de autonomia às instituições e intervenientes educativos pode entrar em conflito com os interesses colectivos das comunidades locais e introduzir quer mecanismos de discriminação, quer desperdícios de custos que vão inviabilizar uma política de modernização e democratização*”. O aumento da responsabilização por parte da escola, a participação da comunidade educativa no funcionamento da escola e a presença de uma liderança pedagógica posta em prática em grupo são características de sistemas educativos descentralizados, em que os poderes e funções ao nível nacional e regional são transferidos para o local, confinando à escola um papel de gestão e à comunidade local um papel fulcral na tomada de decisões.

Retomando Fernandes (2005: 72), tal como foi descrito relativamente à centralização, a descentralização também é justificada por argumentos políticos, administrativo-económicos e educacionais. Politicamente, a descentralização educativa promove a cooperação entre parceiros e atores educativos, patenteia-se no exercício da democracia participativa em que as comunidades educativas locais têm a possibilidade de gerir os seus interesses e implementar o seu projeto educativo local.

Quanto aos argumentos administrativos e económicos, Fernandes (2005: 72) refere que a descentralização acelera o processo de tomada de decisões dada a proximidade local de quem toma essas mesmas decisões, adequando-as a cada situação em concreto. Envolvem-se mais atores na tomada de decisão, o uso dos recursos educativos e comunitários torna-se mais produtivo e através dos financiamentos locais os encargos financeiros do poder central são reduzidos.

Por último, os motivos de cariz educativo prendem-se com a flexibilização curricular e adaptação do currículo nacional às especificidades locais, diversificação das modalidades e cursos de formação através da introdução de pedagogias participativas, elaboração de parcerias educativas com organizações locais e um maior envolvimento de toda a comunidade educativa envolvida no processo educativo, de forma a melhorar as aprendizagens e responsabilizar socialmente o ato educativo (cf. Fernandes, 2005: 73-74). Nos estados de costume democrático e descentralizado existe *“a par do currículo nacional, um currículo local que vem responder às necessidades reais e interesses que cada criança tem na comunidade em que está inserida. A articulação entre esses currículos é a questão fundamental da escola com autonomia participada”* (Moço, 2009: 63).

Perante a diversidade social a que assistimos e diante de cada complexidade local, a conceção de soluções locais está mais próxima da resolução de problemas, mas de qualquer forma, continuamos a assistir à regência pelos quadros nacionais de referência.

As escolas são únicas na medida em que não há uma igual a outra, porém não são os únicos centros de decisão em Educação, já que com a descentralização passamos a ter mais atores responsáveis pela mesma: o poder central, as autarquias e as próprias escolas, onde se concretiza a prestação do serviço público de Educação, através por exemplo, da flexibilização do currículo nacional ao contexto, a conceção e desenvolvimento de projetos educativos elaborados com a margem de autonomia que foi atribuída a cada escola.



Hoje em dia sabemos que o ME descentralizou competências, atribuindo responsabilidade às autarquias nos domínios da afetação de recursos humanos não docentes, de instalações e equipamentos, bem como do apoio social escolar aos alunos. Às escolas tem sido reforçada a sua autonomia pedagógica e de gestão de recursos. A descentralização permite que se envolvam parcerias educativas e envolvam mais atores educativos para gerir os interesses educacionais comunitários, podendo ocorrer a possibilidade de descomprometimento dos poderes políticos, desresponsabilização do Estado face ao serviço público de Educação prestado pelo sistema escolar (cf. Formosinho e Machado, 2000: 99). Há necessidade de definir em que aspetos é que o Estado não tem influência, não podendo ser responsabilizado, e em que áreas não pode deixar de se responsabilizar (cf. Formosinho e Machado, 2000: 99).

A descentralização possibilita maior participação dos agentes locais, o que confere a deslocação da tomada de decisões do centro para a periferia e neste contexto é pertinente que o próprio poder central se apresente competente em termos de administração e monitorização, ou seja, a tutela *“terá de estabelecer um certo equilíbrio entre medidas descentralizadoras para autarquias, comunidades locais e escolas e medidas reguladoras e compensatórias asseguradas pelo Estado”* (Fernandes, 2005: 75).

As autarquias detêm competências normativas e executivas substanciais, o que permite a construção de políticas locais, embora regendo-se pelos objetivos e princípios nacionais e com o controlo do Estado, ou seja, a descentralização não é total, até porque as funções educacionais mais importantes são asseguradas ao nível central ou a níveis hierarquicamente dependentes do poder central, havendo desconcentração.

Ora, as escolas orientam-se pelas indicações do poder central, mas também lhes é dado espaço para a participação e envolvimento da comunidade educativa, autarquias e instituições locais. Neste contexto, deparamo-nos com o aumento da complexidade do papel, das competências, das funções e interesses do Estado, das autarquias e das escolas na Educação e na concretização das políticas educativas, o que muitas vezes pode levar a conflitos de interesses. O mais importante será definir onde começa e onde acaba a competência, responsabilidade e intervenção de cada instância da relação governo-autarquia-escola, para evitar conflitos de interesses. Segundo Ferreira (1999), esta conflitualidade, geradora de constrangimentos e oportunidades, deverá ser considerada natural, indiscutível e inevitável, analisada e compreendida no plano das relações dialéticas

entre o local e o global e deverá ser trabalhada no plano da investigação empírica. A descentralização só fará sentido se for sustentada e reconhecida pelos atores em causa, ou seja, o processo de descentralização só o será se houver negociação entre os intervenientes, se houver sucesso na sua relação para a definição de políticas educativas locais.

A qualidade do serviço público de Educação passa pela descentralização das políticas e pela interação estruturada dos atores nela envolvidos, visando a procura de solução para os problemas e necessidades locais, de forma mais adequada e diferenciada às especificidades locais. A atribuição de mais poder de decisão aos atores locais, participação da comunidade educativa e envolvimento e parceiros são fatores adjuvantes na procura de lógicas de ação mais sustentadas. A descentralização em Educação passa pela necessidade de romper com modelos centralizados, estando intrinsecamente ligada à participação efetiva das unidades descentralizadas e ao descongestionamento burocrático dos modelos centralizados.

Pinhal (1997: 179) entende que no plano político-administrativo, a repartição de poderes pelos diferentes níveis de decisão deve obedecer a dois critérios fundamentais:

- *um critério político, correspondente à transformação qualitativa da democracia, no sentido do aumento efectivo da participação das pessoas nos processos de decisão;*
- *um critério técnico, correspondente à garantia da conformação eficaz do sistema face aos grandes objectivos da sociedade* (Pinhal, 1997: 179).

Mesmo que o Estado tenha vindo a descentralizar competências no âmbito educativo para os níveis de administração inferiores, esse processo vem sempre acompanhado de normativos minuciosos que atribuem o papel de executor a esses mesmos níveis de administração. A descentralização só o é se for praticada através de uma política diligente e da democracia participativa e não decretada.

## **1.2 A territorialização das políticas educativas**

Com a escolarização de massas tornou-se imperativo a redistribuição de responsabilidades em termos educacionais, já que aumentou a necessidade de responder aos problemas e exigências locais de forma diferenciada uma vez que “*desejando corresponder às necessidades e anseios das populações que representam e assumindo um papel decisivo na determinação dos modelos e processos de desenvolvimento dos seus*

*territórios, os órgãos municipais acabam por precisar de intervir sobre todos os assuntos, seja para exercerem pressão sobre quem tem poderes decisórios ou seja, até para se substituírem a esses poderes, que muitas vezes não agem em conformidade com os desejos e necessidades locais”* (Pinhal, 1997: 178). Esta descentralização da Educação relacionada com um novo modelo de administração traduz-se numa *relativa independência administrativa em relação aos órgãos hierarquicamente situados a níveis superiores* (Sousa, 2002: 68).

O conceito de territorialização das políticas educativas começou a aparecer nos anos 90 e abarca uma panóplia de processos institucionais e administrativos designados a aumentar a intervenção local na provisão da educação. Neste contexto, o monopólio educativo da organização escolar passou a ser partilhado com diversos atores sociais, entre eles os municípios que se depararam com a delegação de competências por parte do Estado que passou a assumir um papel estruturante e mais regulador em matérias educativas. Neste âmbito, Fernandes (1996: 149) alerta que “[...] *não se deve pensar nos municípios para dirigirem a educação a nível local «como se fossem um ministério ou uma direcção regional de educação» [ já que] se achamos que é excessiva a intervenção estatal a todos os níveis da educação, não iremos agora reproduzir isso a nível local”* (Fernandes, 1996: 149).

Pinhal (2003) assume três grupos de competências dos municípios ao nível da Educação: competências relacionadas com a criação e delineação do sistema educativo local, competências ligadas à construção e gestão de equipamentos e serviços e competências associadas ao apoio aos alunos e aos estabelecimentos de educação e ensino. Através da territorialização das políticas educativas reconhece-se que é vantajoso o facto das comunidades educativas gerirem os seus próprios recursos e potencialidades, precisamente porque têm uma noção mais sustentada das suas potencialidades e limitações, conhecimento da realidade, suas necessidades e aspirações. Aliás, esta territorialização atende “*à complexidade e diversidade dos seus actores e às suas interacções, visando aproximar a tomada de decisão dos cidadãos através de processos de participação, discussão e negociação na construção conjunta de uma política local, inserindo-se numa concepção de sociedade democrática*” (Silva, 2006: 68), além disso não é taxativa nem impossibilita a operação da administração central, no sentido que abarca o decurso do financiamento das políticas educativas locais.

A territorialização da Educação assenta em *autonomia, descentralização e territorialização* e constitui três semblantes diferentes: *pilotagem do Sistema Educativo, cooperação interinstitucional a nível local e fundamentação local das lógicas de acção educativa* (Sarmiento, 1998)<sup>2</sup>. Relativamente à *pilotagem local do Sistema Educativo*, assistimos a uma passagem de um modelo de administração centralizado para um modelo os intervenientes, como os territórios educativos, os agrupamentos de escolas e as mesmas, tomam decisões autonomamente por lhe terem sido delegados poderes e competências que fomentam essa liberdade. Nesse contexto, há *cooperação interinstitucional a nível local*, já que a Educação é assumida pela responsabilização da comunidade que envolve uma política de criação de parceiras e cooperação. A *fundamentação local das lógicas de acção educativa* prende-se com o caso de as ações no que concerne à Educação deixarem de ser decretadas pela administração central para o local assumir um papel mais preponderante nas orientações e objetivos educacionais.

A territorialização passa pela capacidade de construção e execução das próprias políticas educativas e por isso nas últimas décadas “*o local tem sido encarado como o palco privilegiado das políticas e da acção sócio-educativa*” (Ferreira, 2005: 506). Charlot (1994: 27-28) refere que a territorialização *das políticas educativas* deve ser entendida como uma política nacional num contexto de crise de legitimação da ação do Estado e neste sentido, este deixa de ser educador para assumir um papel de regulação, delegando competências nas escolas e nas comunidades onde estão circunscritas. Mesmo assim, o recurso a políticas educativas advindas num contexto de descentralização permite emergir os atores locais no que concerne à Educação. Porém Portugal ainda mantém o currículo nacional, podendo posteriormente ser flexibilizado para assistir às especificidades locais e mais restritas.

O conceito de territorialização abarca “*uma grande diversidade de princípios, dispositivos e processos inovadores, no domínio da planificação, formulação e administração das políticas educativas que, de um modo geral, vão no sentido de valorizar a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos actores e a contextualização da acção política*” (Barroso, 2005: 140). Barroso (ibidem) assume que o conceito de territorialização das políticas educativas é amplo e expressa a mutação da relação entre o

---

<sup>2</sup> Disponível em [http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2\\_6.htm](http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2_6.htm) site consultado em 21/08/11.

Estado e a Educação, não ficando restringido pela dicotomia entre centralização e descentralização educativa nem se resume no âmbito jurídico-administrativo. A territorialização é neste contexto um fenómeno principalmente político que *“implica um conjunto de opções que tem por pano de fundo um conflito de legitimidade entre o Estado e a Sociedade, entre o público e o privado, entre o interesse comum e os interesses individuais, entre o Central e o Local”* (Barroso, 1997: 10). Neste sentido, o autor entende que a territorialização é principalmente uma manifestação política de onde emergem conflitos entre o estado e a sociedade, o público e o privado, o interesse local, individual e local, interesses dos agentes educativos como as autarquias.

Pinhal (2004) entende que só quando esses agentes assumem responsabilidade sobre os projetos educativos locais é que se confina uma verdadeira territorialização e para tal, é fulcral atuar sob uma lógica de subsidiariedade e de transparência do papel autárquico na administração educativa.

Para Van Zanten (1994), a afirmação do poder periférico (local) não se fica pelo processo de descentralização de diligência do poder central, mas também passa pela iniciativa dos eleitos locais que dão importância à Educação, traduzindo-se *“no reforço progressivo das relações entre os dispositivos educativos e outros dispositivos territorializados de gestão dos problemas sociais tais como o desenvolvimento social dos bairros, as missões locais para o emprego ou a prevenção local da delinquência assim como outros projectos mais recentes visando reconstruir uma nova cidadania na escola”*. A autora (ibidem) defende que as verdadeiras políticas educativas municipais são *“conjuntos coerentes de acções, no domínio educativo, elaboradas de forma concertada e relativamente autónoma por certas equipas municipais.”*

Pinhal (2004) considera que *“as autoridades locais devem ter uma visão sobre a importância estratégica da educação e, em conformidade, devem adoptar políticas educativas próprias, com opções e prioridades adequadas às aspirações, necessidades e interesses locais, embora evidentemente dentro do respeito pelas orientações nacionais”*, ou seja, uma *visão transformadora* do modo de vida da população, suas aptidões e alusões. Essa visão transformadora contempla a passagem do *Estado Educador* para o *Estado Regulador* ao mesmo tempo que apela à mudança do modo de vida da população através da sua promoção enquanto entidade e poder local que impulsiona a transfiguração do processo educativo, acionando iniciativas através da galvanização de aspirações.

Segundo Sousa Fernandes (2005: 201), é fundamental descentralizar verdadeiramente e conferir autonomia ao sistema educativo, é necessário que a intervenção municipal ultrapasse a educação formal, que se organizem serviços e projetos de forma flexível, e se crie *“um fórum de participação local para confronto de perspectivas e procura de consensos básicos para estimular potencialidades inovadoras em torno de projectos”* (Sousa Fernandes, 2005: 201).

O Projeto Educativo Local é um recurso pertinente definido como *“o instrumento de realização de uma política educativa local que articula as ofertas educativas existentes, os serviços sociais com os serviços educativos, promove a gestão integrada dos recursos e insere a intervenção educativa numa perspectiva de desenvolvimento da comunidade”* é justificada uma vez que a *“política educativa local é parte integrante de uma política de desenvolvimento local que promova a qualidade de vida”* (Canário, 1999: 3). A descentralização é uma demanda da democracia e do desenvolvimento do papel local na Educação e por isso é fulcral dar visibilidade política às competências autárquicas na definição de um projeto educativo local. Nesse sentido, *“é perfeitamente possível pensar-se na política educativa do município que estabeleça metas e estratégias de desenvolvimento para a educação a nível local; bem como, é possível pensar-se na construção de verdadeiros territórios educativos, com projectos educativos próprios, que resultem das contribuições concertadas das autoridades locais e das organizações educativas escolares e não escolares. Esta arquitectura não põe em causa o sistema público de educação e ensino, nem constitui uma nova grande reforma na administração da educação, ela é uma possibilidade ao alcance dos políticos e dos actores da educação, embora se requeira a mudança de algumas mentalidades muito instaladas”* (Pinhal, 2004: 60). De reter que, no contexto da descentralização, nem todas as autarquias têm possibilidade de responder aos problemas da mesma forma, pois os recursos humanos e materiais são distintos e a legislação não contempla essas diferenças, havendo autarquias em estado de endividamento tal, que poderão exacerbar a sua situação se assumirem mais responsabilidades.

Ao abordar o conceito de territorialização das políticas educativas e as políticas educativas locais importa ressaltar o movimento das Cidades Educadoras fundado em 1990 em Barcelona (cf. Santos, 2009: 42), que originou a Associação Internacional de Cidades Educadoras, *“um enquadramento teórico que surge como expressão da nova sensibilidade*

*e concepção que se vem desenvolvendo sobre as funções, os recursos e as potencialidades dos núcleos urbanos”* (Caballo-Villar, 2001:14).

Numa Cidade Educadora o meio é entendido como agente e conteúdo de educação numa perspetiva sistémica e num ambiente democrático que objetiva a integração e a solidariedade. É reconhecido e valorizado o papel ativo das cidades na construção de uma identidade individual, comunitária e nacional o que poderá estar correlacionado com um modelo organizativo de descentralização político-administrativa e num quadro legal de transferência de competências para os municípios (cf. Machado, 2004: 85), os quais executam ou são parceiros na elaboração da política educativa local e também a dinamizam e coordenam.

De referir que o poder central regula e controla a implementação do Programa das AEC através de quadros legais aos quais as autarquias estão circunscritas, mas por outro lado têm este programa como uma fonte impulsionadora para o desenvolvimento de atividades nas escolas, as quais correm o risco de se posicionarem num lugar em que apenas acartam um projeto da tutela que foi promovido pelo poder local.

No âmbito da política educativa local iremos ver posteriormente como é que os municípios vieram a participar em Educação ao longo do tempo, através da apresentação de normativos legais e como se deu o surgimento do programa das Atividades de Enriquecimento Curricular e como estão regulamentadas as atividades desenvolvidas.

## **2 A participação dos municípios na Educação**

Nas últimas três décadas, as contendas da democratização do ensino, da universalização da educação pré-escolar e básica e da renovação do parque escolar público, foram descrevendo a relação entre as autarquias locais e a Educação.

Inversamente aos países mais a norte da Europa, a descentralização a nível dos municípios e o reconhecimento do seu papel em termos educativos tornaram-se mais claros após a queda do regime totalitário em 1974, uma vez que “ [...] a instauração do regime democrático em Portugal veio permitir, apesar de inúmeros momentos de hesitação, olhar a Escola como ponto de cruzamento de políticas sociais e educativas, e, nesta lógica, a participação na organização educativa passou a ser também permanente objecto de estudo [...]” (Sousa: 2000: 69).

A instauração da democracia após o 25 de Abril trouxe progressos na afirmação, autonomia e participação dos municípios através da aprovação da Constituição de 1976 e da evolução da Lei das Finanças Locais e desde então que as autarquias locais se têm apresentado como mais um ator educativo, um interlocutor pertinente na tomada de decisões que visa responder à resolução de problemas e necessidades territoriais e específicas das comunidades. Para Fernandes (2000: 33-36), este processo foi desenvolvido ao longo de três fases onde *“a evolução normativa dos governos democráticos revela um reconhecimento crescente do papel do município na educação e alguma contracção do monopólio estatal sobre a educação pública”*. O quadro legislativo que se apresenta remete para a intervenção municipal em Educação para explicitar os normativos que regem algumas das dinâmicas locais.

A matéria das competências dos municípios tem vindo a evoluir ao longo dos anos e numa primeira fase, Fernandes (1996: 114) entende a Lei n.º 1/77, de 6 de Janeiro, como a mais marcante neste âmbito, pois foi instituído o Fundo de Equilíbrio Financeiro (FEF) que remete para uma transferência percentual do orçamento de Estado para os municípios, o que levou as câmaras municipais a iniciarem e expandirem o parque escolar do ensino primário. Nos anos 80, o Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de março, menciona como *“competências autárquicas responsabilidades na construção, manutenção e suporte de despesas correntes na educação pré-escolar e básica, nos transportes escolares para os alunos do ensino básico e vários outros financiamentos no domínio da acção social escolar para os mesmos níveis”*; o Decreto-Lei n.º 299/84, de 5 de setembro, reforçou os encargos municipais em matérias desses mesmos transportes; e o Decreto-Lei n.º 399A/84, de 28 de dezembro refere-se às atribuições municipais em matéria de ação social escolar.

Estes normativos apresentam apenas os encargos financeiros atribuídos às autarquias e não definem as suas competências (cf. Fernandes, 2000: 35) e equivalem ao *“entendimento do papel do município na gestão da educação como um serviço periférico de apoio à educação infantil e básica obrigatória”* (Neto-Mendes, 2007: 04).

A segunda fase assinalou-se com promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986, onde as autarquias surgem como efetivos agentes educativos, onde lhes foram conferidas competências ao nível de criação de estabelecimentos e responsabilidades na área da formação profissional, recorrente e de adultos e o desenvolver de acções educativas no pré-escolar e ensino especial. No que concerne à distribuição de



competências e funções entre a tutela, as autarquias e as instituições escolares veio assim considerar-se que o sistema educativo estava organizado de maneira a “*descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes*” (alínea g) do artigo 3.º da LBSE).

Fernandes (1996: 116) considera que a legislação veio reforçar mais a desconcentração do que propriamente a descentralização educativa para as autarquias locais e Neto-Mendes menciona que “*o município é visto como parceiro privado com uma função supletiva em relação ao sistema educativo público*” (2007: 4). Outros diplomas legais surgiram nesta fase: o Decreto-Lei n.º 31/87, de 9 de julho, que enquadra a participação municipal no Conselho Nacional de Educação (CNE), o Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro, que remete para a formação de parcerias na fundação de escolas profissionais; o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de março define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário em que o município participa no Conselho de Escolas e de Área Escolar; a Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar e o Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de julho que estabelece as circunstâncias da participação das autarquias no pré-escolar.

Nesta primeira fase assistiu-se a uma conflitualidade constante entre os municípios, representados pela Associação Nacional dos Municípios Portugueses (ANMP) e o poder central, relativamente à partição de verbas resultantes do alargamento da escolaridade básica para nove anos e por isso a forma como são distribuídos os meios financeiros indica a autonomia do sistema político e as relações entre autarcas e governo baseadas em afinidades partidárias ou relações pessoais que funcionaram como sistema privilegiado para obter recursos para o desenvolvimento local (cf. Sousa Fernandes, 2000: 38).

Referente ao processo de municipalização surge numa terceira fase o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio e a nova Lei das Atribuições e Competências Autárquicas (Lei n.º 159/99, de 14 de setembro) e assim “*o município deixa de ser considerado apenas um contribuinte do sistema educativo ou um gestor de interesses privados no domínio da Educação para ser entendido como uma instituição que participa na gestão dos interesses públicos educativos ao lado do Estado e com o mesmo estatuto de instituição pública*”

(Fernandes, 2000: 36), na medida em que a junção destes normativos facultou o desenvolvimento de competências em matéria referente à elaboração da Carta Escolar na constituição dos *Conselhos Locais de Educação* e na gestão de pessoal não-docente no pré-escolar e no 1.º Ciclo. O município posiciona-se então “*como um participante público na promoção e coordenação local da política educativa*” (Neto-Mendes, ibidem).

O Decreto-Lei n.º 169/99, de 18 de setembro, veio definir as competências municipais no âmbito da Educação e o Decreto-Lei n.º 12/2000, de 29 de agosto, fixa os requisitos essenciais para a composição de agrupamentos de estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e os procedimentos referentes à sua criação e exercício, considerando indispensáveis os seguintes aspetos: a) *Parecer favorável do município*; b) *Compatibilidade com os princípios orientadores do reordenamento da rede educativa e com a carta escolar concelhia*; c) *Existência de recursos que viabilizem financeiramente o agrupamento*; d) *Cumprimento dos parâmetros de carácter técnico, nos termos do número seguinte* (art.º 4º, ponto 1).

O Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, com as modificações inseridas através da Lei n.º 41/2003, de 22 de agosto, veio estabelecer a descentralização administrativa como um imperativo do programa do XV Governo Constitucional e alterou a designação do *Conselho Local de Educação* (CLE) para *Conselho Municipal de Educação* (CME), delegando aos municípios a função de elaborar a *Carta Educativa Concelhia*, negociar contratos de autonomia e elaborar os projetos educativos municipais (cf. Fernandes, 2004: 35-43).

Pinhal (2005) refere que o CLE não se afirmou legalmente aquando da sua criação, no entanto “*algumas Câmaras Municipais decidiram promover a criação de órgãos do tipo proposto nos trabalhos da Reforma: chamaram-lhes comissões ou conselhos e qualificaram-nas de municipais ou de locais. Na ausência de legislação sobre o assunto, os órgãos que foram aparecendo tinham composições bastante diferentes e objectivos mais ou menos ambiciosos, certamente em consonância com as concepções prevalecentes em cada município (mais ou menos discutidas pelos participantes). São conhecidos casos em que órgãos destes formularam pareceres sobre aspectos específicos da política educativa municipal, idealizaram projectos pedagógicos, promoveram encontros, debates e trocas de experiências, organizaram acções de formação e editaram publicações* (Pinhal, 2005: 99). Embora com algumas diferenças, o CME “*é definido como instância de coordenação e*

*consulta cujo objectivo é coordenar localmente a política educativa* (Formosinho & Machado, 2005: 152), sendo constituído por representantes das assembleias e câmaras municipais, por agentes representativos das freguesias, das instituições públicas e privadas locais que demonstrem interesse em participar e da sociedade civil. Através da criação do CME, as autarquias passaram a ter à disposição uma instância com o “*objectivo de promover, a nível municipal, a coordenação da política educativa, articulando a intervenção, no âmbito do sistema educativo, dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados*” (art.º 3.º), cuja competência principal é a “*coordenação do sistema educativo e articulação da política educativa com outras políticas sociais, em particular nas áreas da saúde, da acção social e da formação e emprego*” (alínea a), do ponto 1, do art.º 4.º).

A *Carta Educativa* é neste contexto o instrumento primordial de auxílio dos responsáveis locais pela Educação e é uma ferramenta de planeamento que “*para além de se debruçar sobre a realidade existente, em termos dos tradicionais equipamentos educativos, agrega também outros equipamentos sociais e, tendo em conta as pessoas que quer servir, vai detectar as respostas mais eficientes aos anseios dessas populações*” (Martins, 2007: 177). A sua elaboração está relacionada com o desenvolvimento e planeamento do território, permite entender a realidade sócio-educativa onde o município se insere e a concretização das propostas para a resolução das necessidades e problemas locais, sendo fundamental que forneça “*uma leitura lúcida, politicamente consistente e tecnicamente rigorosa, das realidades sociais, dinâmicas e capacidade de intervenção dos actores sociais*” (Martins, 2007: 192) uma vez que é a *Carta Educativa* que orienta a expansão do sistema educativo ao nível territorial em função dos condicionalismos económico-sociais e culturais do local, permite decidir sobre novos empreendimentos relativos ao parque escolar e à rede existente, definir prioridades e potencializar os recursos educativos acautelando a desarticulação entre a rede educativa, a dinâmica social e o desenvolvimento urbanístico (cf. Coragem, Martins & Oliveira, 2000: 7-8).

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, veio mais tarde aprovar o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, atestando o envolvimento por parte de todos os intervenientes no processo educativo, sendo que um deles são as autarquias locais.

O Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio, considerando os princípios consagrados no *Regime Jurídico da Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, e na Lei n.º 159/99, de 14 de setembro, que atribui às autarquias locais responsabilidades em matéria de ensino pré-escolar, veio também regulamentar a organização e o acesso ao financiamento das AEC, entidades promotoras, envolvidos na planificação das atividades e a supervisão pedagógica das mesmas, devendo ser tido em consideração que *“preferencialmente essa planificação deve ser feita com as autarquias locais, que se constituem como entidades promotoras e “na planificação das actividades de enriquecimento curricular devem ser tidos em conta os recursos existentes na comunidade, nomeadamente escolas de música, de teatro, de dança, clubes recreativos, associações culturais e IPSS”*, ou seja, remete-se para a mobilização os recursos existentes no território.

A descentralização que objetiva a adequação das políticas locais está patente no Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho, onde se transferem para os municípios competências ao nível da Educação em várias áreas, entre elas a organização das AEC e gestão do pessoal não docente. Caminhando no sentido da contratualização da Educação, este decreto envolve contratos entre os municípios e o ME, no sentido de explicitar a transferência de competências e o financiamento, processo que nem sempre é pacífico por envolver contrapartidas económicas. Este decreto recuperou a translação de competências para as autarquias, de forma a reforçar e qualificar o poder local, amplificando o conceito de *regionalização* patente na primeira versão da LBSE: *“o Governo entende que se impõe um aprofundamento da verdadeira descentralização, completando o processo de transferência de competências para os municípios, em paralelo com a alocação dos recursos correspondentes”* (preâmbulo), incluindo que este processo foi negociado com a ANMP.

A Portaria n.º 1049-A/2008, de 16 de setembro, veio estabelecer critérios e a fórmula de cálculo da dotação máxima de referência dos auxiliares de ação educativa e dos assistentes de administração escolar, uma referência para determinar o valor das transferências do orçamento do ME para os municípios para pagamento das remunerações do pessoal não docente, conforme previsto no artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho, referido anteriormente.

O Decreto-Lei n.º 212/2009, de 3 de setembro, estabelece que os municípios podem celebrar contratos de trabalho a termo resolutivo, a tempo integral ou parcial, com profissionais recrutados para as AEC, um procedimento célere que salvaguarda a estabilidade laboral dos técnicos e o Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho, veio reforçar a regulamentação da implementação das AEC, determinar o perfil dos técnicos nelas envolvidos, alterando o Despacho n.º 14460/2008 (2.ª série), de 26 de maio, que define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, na oferta das AEC, de animação e de apoio à família.

Sousa Fernandes (2000: 43) resume as perspectivas de evolução da política local através das seguintes tendências:

- *Nota-se uma evolução normativa no sentido de dar maior autonomia à escola e de envolver mais directamente o município na política educativa local;*
- *As modalidades contratuais de regulação das intervenções educativas entre os vários parceiros começam a tomar relevo ocupando um campo progressivamente deixado em aberto pela descentralização administrativa;*
- *A cooperação local entre municípios e escolas mostra tendências para se reforçar fazendo diluir ou desaparecer os antagonismos e compartimentações que caracterizam os sistemas fortemente autocentrados e burocratizados.*

Atualmente os municípios não se cingem só pela promoção e coordenação no local da política educativa do poder central, mas criam e gerem as suas próprias orientações, como por exemplo, através do projeto educativo local, mas *“localmente, as autarquias debatem-se ainda com sérios problemas que, por um lado, são do foro das competências que lhes são atribuídas pela legislação e pelo próprio governo e, por outro, porque muitas ainda não encontraram internamente, no seu modo de organização, no seu modo de trabalho, aqueles espaços e aqueles tempos que permitissem envolverem-se directamente com a administração educativa naquilo que a Escola tem de mais importante: a aprendizagem”* (Martins, 2000: 09).

### **3 O programa das Atividades de Enriquecimento Curricular**

O Programa de Generalização do Ensino de Inglês e de Outras Atividades de Enriquecimento Curricular foi criado pelo Despacho da Ministra da Educação n.º 12591,

de 16 de junho de 2006 e surgiu na continuidade da experiência no ano letivo de 2005/2006 com o Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º ano de escolaridade, hoje em dia estendido a todos os anos de escolaridade do 1.º CEB e com diversas atividades que visam o melhoramento das condições de ensino.

Neste subcapítulo será feita uma breve alusão à política de Escola a Tempo Inteiro para inserir o surgimento do programa das Atividades de Enriquecimento Curricular e os normativos legais que têm organizado regulamentado a sua organização, sendo também apresentadas as potencialidades e vulnerabilidades deste programa. Será também destacado o Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho de 2011, que é o normativo mais recente aquando da realização do enquadramento teórico deste trabalho, o qual legisla a organização das AEC e por isso será feita a sua apresentação em termos gerais.

### **3.1 A Escola a Tempo Inteiro e o surgimento das AEC**

Ao longo do tempo, a Escola tem vindo a assumir cada vez mais funções em termos organizacionais, administrativos e de apoio às famílias. Assistimos a uma mudança ao nível da organização já que à Educação Formal foram acrescentadas atividades de carácter maioritariamente lúdico-pedagógico, as AEC, que se enquadram no prolongamento ou alargamento da componente letiva. Nesta linha de raciocínio, é fulcral que a ação educativa reflita cuidadosamente sobre o tempo que vai ser dedicado às AEC, no sentido de as valorizar e de desenvolver harmoniosamente todos os alunos.

A componente de apoio à família foi entremetida do cuidado de entidades como as Instituições Particulares de Solidariedade Social e Associações de Pais que desenvolveram Centros de Atividades de Tempos Livres (CATLs), *“estabelecimentos destinados a acolher durante uma parte do dia crianças com idade de frequência de ensino básico, nomeadamente nos períodos extra-escolares e noutros tempos disponíveis”* (artigo 5º, ponto 2 do Decreto-Lei n.º 30/89, de 24 de janeiro). Os CATLs cuidavam das crianças e promoviam atividades de complemento curricular, porém as AEC emergiram como agente educativo importante por ter orientações pedagógicas e didáticas. Vejamos então como surgiram as AEC no âmbito do programa da Escola a Tempo Inteiro (ETI).

O ME definiu *50 Medidas de Política para Melhorar a Escola Pública*<sup>3</sup> para o ano lectivo de 2006/2007 e desse conjunto destaca *quatro, pelo impacto positivo na qualificação da escola pública e na melhoria do sistema de ensino*, onde se depara a Generalização da Escola a Tempo Inteiro, através das AEC, abrangendo o ensino do Inglês. Uma das características estruturais do programa da ETI é a transição impreterível de todas as escolas do 1.º CEB para um regime único de funcionamento, o regime normal das 09:00h às 17:30h (havendo possibilidade de se estender até às 18:00h), em que 5 horas diárias serão utilizadas pelas atividades letivas e as restantes pelas AEC, selecionadas de acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento e que constam no Plano Anual de Atividades e planificadas e supervisionadas pelos professores titulares de turma. De salientar que este modelo de ETI reporta-se ao ensino público português continental, âmbito do trabalho apresentado, porém existem outros modelos com características distintas das subjacentes ao Programa de Generalização do Ensino do Inglês e de Outras Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º CEB, nomeadamente na Região Autónoma da Madeira (RAM), Região Autónoma dos Açores (RAA) e no ensino privado.

O Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 3.º e 4.º ano do 1.º CEB foi implementado ao abrigo do Despacho n.º 14753/2005, de 26 de abril, objetivando igualdade de oportunidades através da oferta educativa extracurricular gratuita em que o ensino precoce da língua inglesa fosse uma resposta descentralizada e flexível às necessidades locais, envolvendo os agrupamentos de escolas, as autarquias e as associações de pais. Martins (2007: 227) acrescenta que “*o Programa de Generalização do Ensino de Inglês e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular, criado com o objectivo de garantir uma escola a tempo inteiro aos alunos do 1.º ciclo, surgiu após a experiência obtida no ano lectivo de 2005/2006 com o Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º ano de escolaridade, cujos resultados ultrapassaram as expectativas iniciais, previstas pelo Ministério da Educação*”.

A política de Escola a Tempo Inteiro surge no âmbito do Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho, “*que visa regular a oferta das actividades de animação e de apoio às famílias, no caso da educação pré-escolar, e de enriquecimento curricular, no caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico*” (Cosme & Trindade, 2007: 14), para responder às necessidades

---

<sup>3</sup> Disponível em [http://www.oei.es/quipu/portugal/50\\_medidas\\_escola\\_publica.pdf](http://www.oei.es/quipu/portugal/50_medidas_escola_publica.pdf) site consultado a 29/08/11.

sociais de equidade, dando oportunidade às crianças mais carenciadas a possibilidade de frequentarem este tipo de atividades.

Segundo o normativo, *“os agrupamentos de escolas devem planificar as actividades de enriquecimento curricular em parceria obrigatória com uma das entidades referidas no número anterior, mediante a celebração de um acordo de colaboração. Preferencialmente essa planificação deve ser feita com as autarquias locais, que se constituem como entidades promotoras”* (n.º 15 do referido despacho). Neste contexto, os municípios surgem como entidades privilegiadas na execução do programa, sendo-lhes atribuída a realização da candidatura ao apoio financeiro e a instituição de acordos de colaboração com os referidos agrupamentos. Este programa insere-se num contexto em que a análise das políticas públicas destaca a pertinência da regulação nos processos de recomposição do papel do Estado, o qual permanece preponderante na definição, pilotagem e execução das políticas e ações públicas, ao mesmo tempo que partilha o papel interventivo com outras entidades e atores que reportam a referenciais, lógicas e métodos de deliberação divergentes (Barroso, 2006: 11-39).

O ME lançou o Programa de Alargamento e Generalização das Atividades de Enriquecimento Curricular *“com o objectivo de consolidar o prolongamento do horário nas escolas do 1.º Ciclo. [...] Neste sentido, todas as escolas do 1.º Ciclo terão de assegurar aos seus alunos actividades de enriquecimento curricular”* (ME, 2006)<sup>4</sup> e para que estas atividades fossem asseguradas surgiu a necessidade das escolas recorrerem aos meios locais e os agrupamentos de escolas depararam-se com a necessidade de estabelecer parcerias locais com outras entidades para promoverem as AEC. No entendimento de Pires (2007: 79), este programa veio inserir uma lógica mercantil em que as autarquias são levadas a escolher o pacote de atividades que apresente maiores regalias financeiras preterindo outras atividades.

A Escola a Tempo Inteiro brota através da implementação das AEC, objetivando *“garantir no espaço da escola, a todos[as] os[as] alunos[as] de forma gratuita a oferta de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo e das aprendizagens, ao mesmo tempo que se concretiza a prioridade enunciada pelo governo de promover a articulação entre o funcionamento da escola e o fornecimento de respostas úteis no*

---

<sup>4</sup> Disponível em

[http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos\\_Constitucionais/GC17/Ministerios/ME/Comunicacao/Outros\\_Documentos/20060505\\_ME\\_Doc\\_Actividades\\_Extraescolares.htm](http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos_Constitucionais/GC17/Ministerios/ME/Comunicacao/Outros_Documentos/20060505_ME_Doc_Actividades_Extraescolares.htm), site consultado a 23/07/11.



*domínio do apoio às famílias*” (CAP: 2006)<sup>5</sup>. De acordo com Farinho (2010: 138), o ME acredita que a implementação deste projeto “*poderá não só melhorar o rendimento escolar dos nossos alunos, como também fazer face ao insucesso e abandono escolar*”. Torna-se indispensável que um dos principais objetivos da Escola a Tempo Inteiro seja alcançado, o qual consiste essencialmente em “*qualificar o 1.º ciclo do ensino básico integrando-o efectivamente no sistema de ensino e superando os problemas de abandono e desinvestimento a que este ciclo tem estado sujeito*” (ME, 2007: 4).

O Despacho n.º 14460, de 26 de maio de 2008, regulamentou o Programa de AEC na sucessão do Governo entender prioritária a melhoria das condições de ensino/aprendizagem no 1.º CEB, o que veio asseverar o conceito de Escola a Tempo Inteiro que está aliado à criação e ampliação de atividades educativas ao longo de todo o tempo escolar quotidiano. De acordo com Pires (2007: 78), há uma conjuntura de medidas que estão correlacionadas com o referido programa, designadamente o exercício da componente letiva em horário regular, onde se valorizam “*áreas curriculares nucleares*”, fixadas com tempos semanais mínimos, a difusão do provimento de refeições escolares e o encerramento de escolas de dimensões resumidas. Analogamente ao que consiste no Relatório Intercalar de Acompanhamento (CAP, 2006: 4), as AEC emergem relacionadas também com a intervenção sobre a rede escolar, formação de docentes e definição de competências para cada área curricular e neste âmbito, as AEC aspiram realizar a garantia de aprendizagens gratuitas e enriquecedoras e consubstanciar a prioridade definida pelo poder central de fomentar a articulação entre o funcionamento da Escola e o provimento de respostas úteis no domínio do apoio às famílias.

A 28 de junho de 2011, o ME publicou no Diário da República o Despacho n.º 8683/2011, que regula a implementação, a organização e a orientação das AEC em acordo com os objetivos definidos pelo Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas. Concomitantemente, as AEC selecionadas devem constar obrigatoriamente no Plano Anual de Atividades do estabelecimento de ensino. Os próprios Agrupamentos de Escolas devem “*garantir os mecanismos necessários à avaliação das actividades de enriquecimento curricular oferecidas de modo a aferir da qualidade das mesmas e do seu contributo para*

---

<sup>5</sup> Relatório Intercalar de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular (2006) Disponível em [http://sitio.dgidec.min-edu.pt/basico/Documents/RelFinal\\_AEC%20Boas%20pr%C3%A1ticas\\_Rev.pdf](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/basico/Documents/RelFinal_AEC%20Boas%20pr%C3%A1ticas_Rev.pdf) site consultado a 23/07/11.

*o sucesso educativo dos alunos*” (ponto 8.1 do Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho). Sendo assim, aquando da elaboração do plano das AEC, os Agrupamentos de Escolas devem estabelecer parcerias com outras entidades promotoras, nomeadamente, as autarquias locais, as associações de pais e de Encarregados de Educação e as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS). Caso esta parceria não seja possível, os Agrupamentos de Escolas devem *“planificar, promover e realizar as actividades de enriquecimento curricular enquanto entidades promotoras”* (ponto 17 do Despacho n.º 14460/2008, de 15 de maio). De salientar que as entidades que até então disponibilizavam as atividades de tempos livres, como o Inglês e a Música depararam-se com *“a desistência parcial e total das crianças enquadradas pelos seus serviços, o que consequentemente, vai originar a dispensabilidade de muitos funcionários que, até então, asseguravam o funcionamento dessas valências”* (Santos, 2009: 14).

Segundo os dados do *Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação* (GEPE), no ano letivo de 2010/2011, 82,6% da promoção das AEC era feita pelas autarquias, 6,1% pelos agrupamentos de escolas, 6,4% por associações de pais e 4,9% pelas IPSS, o que demonstra primazia da participação dos municípios nesta matéria.

Após a definição da entidade que irá promover as AEC, o Agrupamento de Escolas celebra uma parceria com essa entidade e estabelecem-se alguns pontos, como, *“as actividades a desenvolverem; o horário semanal de cada actividade; o local de funcionamento de cada actividade; responsabilidade e competência das partes e, por fim o número de alunos”* (Martins, 2007: 230), neste contexto, *“a definição das chamadas entidades promotoras não é inocente e virá a revelar-se a principal “imagem de marca” das AEC’s”* (Neto-Mendes, 2007: 8).

A título exemplificativo de modelos de organização e gestão das AEC, Martins (2007) estudou três municípios da região centro que se candidataram como entidades promotoras e *“a implementação das AEC obrigou os municípios enquanto entidades promotoras a encetar um conjunto de diligências complexas e demoradas: celebração de protocolos com os vários agrupamentos envolvidos e com as entidades parceiras; recrutamento e selecção de professores; realização de inúmeras reuniões de preparação do lançamento das AEC, em especial com as Associações de Pais”* (Martins, 2007: 313). O *Município do Mar* adotou um modelo de *outsourcing*, entregando a execução das AEC de Inglês, Música e Expressão Plástica a outras entidades, enquanto o recrutamento dos

professores de Atividades Físico-Desportiva era realizado diretamente pela autarquia, uma vez que havia escassez de recursos humanos. O *Município do Mondego* optou por estabelecer protocolos com uma universidade e um instituto politécnico, os quais recrutaram os professores e geriram o programa, visando a parceria pedagógica com os agrupamentos de escolas. O *Município da Serra*, por sua vez é o “*responsável por toda a gestão das AEC’s em estreita parceria com os agrupamentos de escolas*”, ou seja, o município contrata os docentes e aos agrupamentos cabe “*a tutela pedagógica dos professores das AEC e de todo o processo de programação e avaliação das actividades*”, dado o bom relacionamento com os agrupamentos que permitiu a escolha de tal modelo (cf. Martins, 2007: 313-314).

Neves (2006: 36-37) refere que de “*forma mais estruturada o ME define a natureza das AEC a desenvolver quando diz que «Consideram-se as actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico as que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação com a escola e com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação*”. No sentido de monitorizar e de acompanhar as AEC foi criada a CAP – Comissão de Acompanhamento do Programa. Esta comissão é composta pelo Diretor-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e por Diretores Regionais de Educação, os quais formam um grupo de trabalho que deve reunir-se com as seguintes entidades: Associação Portuguesa de Professores de Inglês; Associação Portuguesa de Educação Musical; Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física; Sociedade Portuguesa de Educação Física; Associação Nacional de Municípios Portugueses; Confederação Nacional das Associações de Pais; Outras entidades que a CAP entenda convidar. A CAP tem como finalidades “*analisar, avaliar e aprovar as planificações e respectivas propostas de financiamento; tornar público o resultado das aprovações do financiamento por entidade; acompanhar a execução do programa; apresentar relatórios periódicos e de avaliação do programa, contendo recomendações para a sua melhoria nos anos subsequentes e propostas de medidas*” (Martins, 2007: 235).

De acordo com o ponto 1 do 51.º artigo da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 49/05, de 30 de agosto), “*as actividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos*

*livres*”. Neste sentido, é de relevante importância incluir as AEC no funcionamento da Escola a Tempo Inteiro, cativando e potenciando o interesse dos alunos através da implementação de estratégias e metodologias mais dinamizadoras, diversificadas e lúdicas.

O referido programa apresenta potencialidades e vulnerabilidades. Cosme e Trindade (2007: 14-15) entendem que o programa das AEC marca o começo do processo de municipalização da Educação Básica e colabora na credibilização da Escola Pública, uma vez que presta um serviço que visa responder às necessidades atuais das famílias portuguesas e contribui para a equidade social, já que as crianças procedentes de meios sociais mais desfavorecidos têm acesso gratuito a uma panóplia de experiências educativas às quais não poderiam aceder de outra forma, o que foi referido anteriormente. Neste contexto, Neves (2005)<sup>6</sup> afirma que estas atividades não são *“uma mera resposta organizada às necessidades das famílias, mas antes como uma oportunidade de estimular o gosto e empenho das crianças pelas mais diversas actividades que possam preencher qualificadamente o seu tempo livre”*.

O estudo levado a cabo por Matthews et. al (2009: 59), que objetivou a avaliação das políticas educativas e relativas medidas ao nível do 1.º CEB em Portugal, considerou que o programa das AEC tem benefícios manifestos como a oferta e atividades que satisfazem as aspirações das crianças e suas famílias, promove a transferência de encargos e recursos para o local e para as escolas, impulsiona parcerias educativas que visem o êxito do programa, combate o isolamento das escolas e dos alunos.

Por outro lado, assistimos à hiper escolarização da vida das crianças. Cosme e Trindade (2007: 15-16) também salientam vulnerabilidades como a gestão burocrática do projeto, a desqualificação profissional e social dos educadores e professores envolvidos, o facto de questionar a monodocência enquanto estrutura do trabalho dos professores do 1.º CEB e a contribuição para o alargamento do tempo de educação formal. No contexto do comportamento políticos das câmaras municipais, é de alertar que *“certos fenómenos experienciados em alguns municípios no campo as AEC’s mostram como a falta de recursos, a impreparação e o voluntarismo de alguns governos municipais podem promover soluções que aprofundam a precariedade e a descontinuidade do trabalho dos educadores e animadores subcontratados, o desenraizamento comunitário, o isolamento*

---

<sup>6</sup> Disponível em <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=4048> site consultado em 29/08/11.

*institucional e a dispensação dos diversos actores envolvidos no plano local*” (Neto-Mendes, 2007: 16).

Matthews et al (2009: 60-61) apontam também alguns constrangimentos resultantes da relação entre os municípios, que são maioritariamente os promotores do programa, e os agrupamentos de escolas. Uma vez que surgem complicações na coordenação da elaboração, planeamento e avaliação do programa, pode haver sobreposição da componente letiva e das atividades que são de oferta obrigatória mas de frequência opcional, os normativos e os orçamentos limitam a liberdade local e a tomada de decisão sobre os conteúdos programáticos. Relativamente à situação precária dos professores das atividades, há uma falha na condição contratual dos mesmos e o seu pagamento está dependente da verba que o Ministério transfere para os municípios, a qual nem sempre está à sua disposição para que a remuneração mensal seja efetuada.

Vejamos então como regulamentadas AEC aquando da realização do presente trabalho.

### **3.2 A organização das AEC segundo o Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho**

O Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho de 2011, é o normativo mais recente que legisla a organização do programa as Atividades de Enriquecimento Curricular e tendo em conta a informação que nele consta serão apresentados os normativos relativos a esta iniciativa.

Neste contexto, consideram-se como AEC o apoio ao estudo, o ensino do Inglês ou de outras línguas estrangeiras, a Atividade Física e Desportiva, o ensino da Música, de outras Expressões Artísticas e outras atividades que incidam nas áreas identificadas. No ponto 1 do artigo 18.ºA, o ME introduziu uma nova AEC, as Atividades Lúdico-Expressivas, as quais *“devem integrar uma ou mais formas de expressão artística, nomeadamente: a expressão plástica e visual, a expressão musical, o movimento e drama/teatro, a dança, o multimédia, percursos culturais e de exploração do meio, actividades lúdicas e de animação”*. O mesmo Despacho acrescenta ainda que estas atividades podem ser selecionadas pelos alunos, possuem um carácter rotativo e têm a duração de cento e trinta e cinco minutos ou duzentos e setenta minutos semanais.

Para os quatros anos do 1.º CEB funcionam em regime obrigatório as AEC de Ensino do Inglês e de Apoio ao Estudo. O Ensino do Inglês, para o 1.º e 2.º ano de escolaridade, terá uma duração semanal de 90 minutos e, para o 3.º e 4.º ano de escolaridade, terá a duração de 135 minutos por semana, sendo necessária a contratação de técnicos específicos para a promoção desta atividade. No que diz respeito ao Apoio ao Estudo, esta atividade terá a duração semanal de 90 minutos ou mais e destina-se “à realização de trabalhos de casa, à consolidação das aprendizagens e ao desenvolvimento de competências que permitam a apropriação de métodos de estudo e de pesquisa [...]” (ponto 11 do Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho). As restantes atividades não são obrigatórias para os alunos, no entanto, após a inscrição, os Encarregados de Educação assumem um compromisso de honra de que os alunos irão ser assíduos até ao fim do ano letivo.

Neste sentido, o horário semanal dos alunos integra uma carga de 25 horas semanais (ou 26 caso frequentem a disciplina de Educação Moral e Religiosa de componente curricular disciplinar e não disciplinar e as AEC de carácter facultativo, nos termos do art.º 9.º, mas que incluem obrigatoriamente a frequência no Programa de Generalização do Ensino do Inglês e Apoio ao Estudo). Segundo a lei e salvo exceções, todos os estabelecimentos de ensino do 1.º CEB passam obrigatoriamente para um regime único de funcionamento, o designado regime normal, o qual decorre entre as 09:00 e as 17:30 horas, podendo prolongar-se até às 18:00 horas e estando dividido em dois blocos de atividades: 5 horas letivas diárias e 2/2:30 horas de enriquecimento curricular diárias.

Se o estabelecimento de ensino possuir as condições necessárias para promover a componente de apoio à família, denominada no 1.º CEB por Atividades de Tempos Livres, ela poderá funcionar antes e/ou depois do horário específico de atividades curriculares obrigatórias, ou seja, antes das 09:00 horas ou após as 17:30 horas/18:00 horas. O Despacho considera também que “os órgãos competentes dos agrupamentos de escolas podem, desde que tal se mostre necessário, flexibilizar o horário até dois dias/semana, colocando as actividades de enriquecimento curricular antes ou depois da actividade curricular da manhã e ou antes de actividade curricular da tarde, de forma a adaptá-lo às condições de realização do conjunto das actividades curriculares e de enriquecimento curricular, tendo em conta o interesse dos alunos e das famílias, sem prejuízo da qualidade pedagógica”. As AEC podem ser realizadas em todos os espaços do

estabelecimento de ensino, como nas salas de aulas, no recreio, no polivalente, nas salas de informática, nas bibliotecas, entre outros. Todos estes espaços devem ser colocados à disposição por parte dos órgãos que realizam a gestão dos agrupamentos escolares. Para além destas áreas mencionadas, as escolas podem também utilizar espaços não escolares, desde que exista uma parceria entre a própria escola e o espaço a ser destinado para a realização das AEC.

Quando a instituição escolar verificar que haverá a necessidade de substituição de uma determinada atividade, de alteração do horário, de troca do espaço de funcionamento e de inclusão de uma nova atividade por tempo indeterminado, “*o director do agrupamento deve dar conhecimento aos pais e encarregados de educação bem como à respectiva Direcção Regional de Educação das alterações introduzidas*” (ponto 23.1 do Despacho n.º 14 460/2008, de 15 de maio). Os professores titulares de cada ano de escolaridade devem realizar uma supervisão pedagógica e de acompanhamento de todas as AEC, permitindo um controlo mais efetivo da qualidade das mesmas e garantindo uma articulação entre as temáticas curriculares e as de animação.

Relativamente ao perfil dos professores das AEC, à constituição das turmas e à duração semanal de cada atividade, o Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho, é bastante específico e surge com algumas alterações. O quadro seguinte<sup>7</sup> (quadro n.º 1) demonstra, de uma forma geral, as habilitações requeridas para cada atividade, o número máximo de alunos e a duração das atividades por semana.

---

<sup>7</sup> Adaptado do Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho.

**Quadro 1** - Perfil dos candidatos às AEC, constituição das turmas e duração semanal de cada atividade

	HABILITAÇÕES DOS CANDIDATOS	CONSTITUIÇÃO DAS TURMAS	DURAÇÃO SEMANAL DA ATIVIDADE
Ensino do Inglês	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profissionais ou próprias para a docência da disciplina de Inglês no Ensino Básico;</li> <li>- Mestrado em Ensino Precoce de Inglês ou em Didática do Inglês;</li> <li>- Cursos de formação especializada e de estudos superiores na área do ensino do inglês;</li> <li>- Pós-graduação em ensino de línguas estrangeiras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Máximo 25 alunos.</li> <li>- <b>Excecionalmente e desde que devidamente justificado</b>, podem os grupos integrar, em simultâneo, alunos dos diferentes anos de escolaridade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1.º e 2.º Anos: 90 minutos (2 x 45 min.);</li> <li>- 3.º e 4.º Anos: 135 minutos (3 x 45 min.)</li> <li><b>ou,</b></li> <li><b>excecionalmente,</b> 90 minutos (2 x 45 min.)</li> </ul>
Atividade Física e Desportiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profissionais ou próprias para a docência de Educação Física no Ensino Básico;</li> <li>- Licenciatura em Desporto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Máximo 25 alunos, podendo integrar em simultâneo alunos dos 1.º e 2.º anos e alunos dos 3.º e 4.º anos.</li> <li>- 1.º e 2.º anos: Área de Atividade Física;</li> <li>- 3.º e 4.º anos: Área de Atividade Desportiva.</li> <li>- <b>Excecionalmente e desde que devidamente justificado</b>, podem os grupos integrar, em simultâneo, alunos dos diferentes anos de escolaridade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 90 minutos (2 x 45 min.)</li> <li><b>ou</b></li> <li>- 135 minutos (3 x 45 min.)</li> </ul>
Ensino da Música	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diplomados com um curso profissional na área da música com equivalência ao 12.º ano;</li> <li>- Detentores do 8.º grau do curso complementar de Música;</li> <li>- Frequência do 2.º ano de um curso de música que confira habilitação para a docência;</li> <li>- Outros profissionais com currículo relevante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Máximo 25 alunos, podendo integrar em simultâneo alunos dos 1.º e 2.º anos e alunos dos 3.º e 4.º anos.</li> <li>- <b>Excecionalmente e desde que devidamente justificado</b>, podem os grupos integrar, em simultâneo, alunos dos diferentes anos de escolaridade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 90 minutos (2 x 45 min.)</li> <li><b>ou</b></li> <li>- 135 minutos (3 x 45 min.)</li> </ul>
Atividades Lúdico-Expressivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação profissional ou especializada para a docência na educação Pré-Escolar e no 1.º CEB;</li> <li>- Habilitação profissional ou própria para a docência da disciplina do currículo do Ensino Básico que coincida com a atividade a desenvolver;</li> <li>- Licenciatura nas áreas coincidentes com as atividades a desenvolver.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Máximo 25 alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 135 minutos (3 x 45 min.)</li> <li><b>ou</b></li> <li>- 270 minutos (6 x 45 min.).</li> </ul>
Outras Atividades	Os técnicos devem possuir formação profissional ou especializada para o desenvolvimento de atividades no 1.º CEB.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Máximo 25 alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ≤ 90 minutos.</li> </ul>

O Despacho apresenta em anexo um Regulamento relacionado com o financiamento do Programa das AEC, o qual descreve “*orientações quanto aos requisitos*”



*de habilitação dos profissionais a afectar às actividades de enriquecimento curricular e quanto ao modelo de organização e funcionamento das actividades de enriquecimento curricular*”. Em simultâneo, o mesmo despacho indica que este regulamento afeta também o regime de acesso ao apoio financeiro a todas<sup>8</sup> as AEC cedido pelo ME Neste sentido, no que concerne ao apoio monetário, o ME garante o financiamento de todas as AEC, baseando-se no critério do custo anual por cada aluno. Assim, este despacho estabelece as seguintes possibilidades e montantes:

**Quadro 2** - Apoio financeiro para cada possibilidade de AEC<sup>9</sup>.

AEC	MONTANTE
Ensino do Inglês, Ensino da Música e Atividade Física e Desportiva.	<b>262,50 €</b>
Ensino do Inglês, Ensino da Música <b>ou</b> Atividade Física e Desportiva e Atividades Lúdico-Expressivas.	<b>262,50 €</b>
Ensino do Inglês e mais duas atividades de enriquecimento curricular.	<b>190 €</b>
Ensino do Inglês e mais uma atividade de enriquecimento curricular.	<b>135 €</b>
Ensino do Inglês.	<b>100 €</b>

Todos os professores licenciados selecionados para afetação de cada atividade, em horário completo, terão uma remuneração não inferior à do índice 126 da carreira dos educadores e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário. Os restantes técnicos que possuam horários incompletos deverão ser regidos pelo índice 89 e serão remunerados de acordo com um valor por hora letiva, o que equivale a 45 minutos letivos. O pedido de financiamento para cada atividade e a respetiva planificação deverão ser entregues pela entidade promotora à respetiva Direção Regional de Educação. Estes documentos deverão ser organizados num dossier que deverá incluir:

- *“Identificação da entidade promotora e respectiva(s) entidade(s) parceira(s), caso seja aplicável;*

<sup>8</sup> A atividade de Apoio ao Estudo, como é dinamizada impreterivelmente pelo Agrupamento de Escolas, não possui compartição financeira por parte do Ministério da Educação.

<sup>9</sup> Fonte: Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho.

- *Planificação das actividades de enriquecimento curricular aprovada pelo conselho pedagógico dos agrupamentos envolvidos;*
- *Número de identificação da pessoa colectiva (NIPC) de todas as entidades envolvidas;*
- *Acordos de colaboração fixados entre as entidades em causa” (Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho).*

## **CAPÍTULO II**

### ***Enquadramento metodológico do estudo de caso***

## 1 Desenho do estudo de caso

O conceito de *investigação científica* é de certa forma um pleonasmo, uma vez que só há investigação se for científica (cf. Almeida e Freire, 2003: 24). Neste contexto, o segundo capítulo dedica-se à apresentação do enquadramento metodológico da investigação segundo processos científicos. Justo Arnal et al. (1992: 86) ao abordarem a metodologia mais ajustada às investigações no campo da Educação, entenderam que “*a realidade só pode estudar-se recorrendo aos pontos de vista dos sujeitos implicados nas situações educativas*” e neste sentido é fundamental o conhecimento da realidade em causa e os seus intervenientes.

A abordagem metodológica proposta é um estudo de caso que pretende dar a conhecer, descrever e analisar qualitativamente o contexto do *Município Vermelho*<sup>10</sup> relativamente à transferência de competências na organização e gestão das AEC e procedimentos na operacionalização do programa, o que não poderia ser exequível se recorrêssemos a um tipo de investigação estatística.

A investigação qualitativa é uma investigação que se realiza sobre fenómenos sociais que se sucedem no seu meio natural e na qual o investigador é visto como principal instrumento na interpretação dos mesmos (cf. Bogdan e Biklen, 1994: 70), distinguindo-se por uma descrição que tenta compreender o que é investigado e o objetivo do investigador é apurar a verdade dos factos. Os investigadores qualitativos “*tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados*” (Bogdan & Biklen, ibidem). Através deste estudo é pretendido perceber o que há de mais peculiar na realidade contextualizada do *Município Vermelho* através do cariz descritivo do trabalho proposto e do recurso a várias fontes de informação, alguns intervenientes e diversos documentos.

Segundo Bogdan e Biklen (1994: 47-51) a investigação qualitativa apresenta cinco características principais:

- A fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é principal instrumento;
- Os dados recolhidos pelo investigador assumem, maioritariamente um carácter descritivo;

---

<sup>10</sup> Nome fictício.

- “*Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados dos produtos*”;

- Os dados recolhidos são analisados de forma indutiva;

- Os investigadores focam-se no entendimento do sentido que os participantes dão às suas experiências.

Bodgan e Biklen (ibidem) acrescentam que o investigador introduz-se no meio que investiga avoca que “*não pode divorciar o acto, a palavra, ou o gesto do seu contexto, sob o risco de perder de vista o seu significado*”. Além disso, a investigação qualitativa é holística, uma vez que “*os investigadores têm em conta a “realidade” global*” (Carmo & Ferreira, 2008: 198) e não parcial.

Nas investigações de cariz qualitativo, sendo um investigador o *instrumento* de recolha de dados, a qualidade dos dados vai depender da sua honestidade e agnição, ou seja, perdendo o rigor, o seu trabalho “*não tem valor, torna-se ficção e perde a sua utilidade*” (Morse et al., 2002: 2) e desse modo não tem validade nem fiabilidade. Falamos de validade enquanto rigor e exatidão dos resultados obtidos, determinação na recolha de dados, sua interpretação e análise, e de fiabilidade enquanto capacidade de excluir possíveis interferências dada a sua inserção no meio de investigação (imparcialidade), lealdade e confiabilidade, perspetivando extinguir a falta de objetividade e dispersão.

Na investigação qualitativa, “*a lógica da investigação não é gerada a priori, pelos quadros de análise do investigador, que espera conseguir encontrar essa lógica através da análise do material empírico que vai recolhendo. A intenção dos investigadores não é comprovar hipóteses definidas a priori e estanques, mas antes identificar as lógicas e racionalidades dos actores confrontando-as com o seu modelo de referência*” (Guerra, 2006: 22). A principal vantagem de uma investigação qualitativa passa precisamente pela possibilidade de recorrer a diversos métodos de recolha de dados, o que lhe permite fazer *triangulação*, assumindo-se como um instrumento heurístico que acautela a ameaça da validade interna da investigação, conferindo-lhe maior consistência.

O estudo de caso é um modelo de investigação qualitativa, uma abordagem empírica, que ajuda a compreender factos sociais levados a um dos três propósitos basilares: explorar, explicar, ou descrever, como é o caso do trabalho apresentado. É um tipo de pesquisa que se debruça sobre algo diminuto de forma profunda, como o caso de

um município, salientando a pertinência do enfoque na análise dos processos em vez dos resultados.

Merriam (1998: 9) afirma que, incidindo sobre situações específicas e particulares, o estudo de caso visa delinear o mais distintivo e elementar das diversas situações, sendo uma estratégia de investigação de amplo carácter descritivo. Ponte (2006: 6) acrescenta que além do carácter descritivo, o estudo de caso pode também alcançar uma capacidade de análise de modo a inquirir as situações e compará-las com outras abordadas previamente. Esta particularidade permite criar novas teorias e acrescentar questões para novas investigações, embora seja uma investigação limitada que não permite generalizar resultados, mas sim compreender profundamente a realidade ou o problema em questão.

Yin (1994: 13) define o estudo de caso baseado nas características do fenómeno em estudo e baseado num conjunto de particulares associadas à recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos e, por isso, um estudo de caso adequado deve ser relevante, completo, ter em conta panoramas alternativos de explicação, demonstrar uma recolha de dados ajustada e apresentar-se de forma motivadora para quem lê.

Tendo patente que o estudo de caso está inserido nos métodos de investigação qualitativa, recorreremos ao inquérito por entrevista e questionário e pesquisa documental enquanto técnicas de recolha de dados e à análise de conteúdo para o tratamento dos mesmos. Estas técnicas apresentam-se como uma variedade de informação que possibilitou uma recolha de dados mais abrangente e foi analisada metodicamente visando conservar a sua validade e fiabilidade. Neste trabalho foi proposta uma abordagem objetiva operacionalizada através da redação das várias autorizações<sup>11</sup> para realizar a investigação com o objetivo de facilitar a interação com os participantes, ou seja, ao dar-lhes conhecimento do propósito do contacto, facilitando a obtenção da sua disponibilidade para a realização de entrevistas e fornecimento de documentos.

## **2 Caracterização do meio**

Neste sub-capítulo será apresentada a caracterização do meio onde se desenvolve o estudo de caso, no denominado *Município Vermelho*, o *Parceiro Laranja*, o *Parceiro Azul* e o *Agrupamento de Escolas Verde*, um agrupamento pertencente ao município.

---

<sup>11</sup> No anexo 1 constam os pedidos de autorização para a realização das entrevistas.

## **2.1 *Município Vermelho***

O denominado *Município Vermelho* situa-se no Baixo Vouga que é uma sub-região (NUT III), parte integrante da Região Centro (NUT II) litoral que compreende 11 concelhos e onde se localizam 10 cidades. Foi-lhe atribuída esta cor uma vez que o vermelho é a cor que universalmente representa o amor, a paixão que aliada à dedicação, parece-nos essencial em tudo o que fazemos, sejam atividades de cariz investigativo no município em questão, sejam atividades quotidianas.

O estudo de caso é realizado num município do Baixo Vouga que tem elaborada uma Carta Educativa<sup>12</sup> que “[...] *é, a nível municipal, o instrumento de planeamento e ordenamento prospetivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e socio-económico de cada município*” (Artigo 10.º do Decreto-lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro). Este documento pressupõe que o desenvolvimento local só se dá através da melhoria da educação, ensino, formação e cultura e é baseada na Carta Educativa do *Município Vermelho* e nos dados do GEPE que é apresentada a sua caracterização, direcionada para o contexto educacional, dotando primazia ao 1.º CEB e às AEC pelo cariz do presente trabalho.

O *Município Vermelho* é um município de forte componente industrial, cuja população tem vindo sempre a aumentar, sendo que em 2011 a população residente situa-se nas 47700 pessoas aproximadamente<sup>13</sup>.

A rede educativa do concelho do *Município Vermelho* está organizada em quatro agrupamentos de escolas que cobrem, em termos de área escolar, todas as freguesias do concelho, englobando estabelecimentos de ensino pré-escolar, do 1.º CEB e do 2.º e 3.º CEB da rede pública<sup>14</sup>. A localização das EB1 ocorre preferencialmente na zona poente e central do concelho que é a zona mais povoada.

---

<sup>12</sup> Disponível *online* e consultada a 18/08/11 mas não identificada por razões de manutenção de anonimato.

<sup>13</sup> Fonte: INE - Censos 2011.

<sup>14</sup> Nenhum dos estabelecimentos de ensino do 1.º CEB foi contemplado na lista de escolas encerradas a partir do ano letivo de 2010/2011.

O parque escolar é composto por 79 estabelecimentos de ensino, dos sub-setor público e privado em que 48% dos estabelecimentos (do ensino público e privado) encontram-se associados ao ensino pré-escolar, 43% ao 1.º CEB e 9% associado aos restantes níveis de ensino.

As AEC iniciaram-se em 2005/2006 e funcionam em todas as EB1 do concelho para os alunos do 1.ºCEB inscritos. No ano letivo de 2010/2011, a AEC de Atividade Físico-Desportiva era a sustentada por mais parceiros, 12, sendo que no domínio do Inglês intervieram 10 destes parceiros. Houve 8 parceiros para desenvolver a AEC de Música, alguns dos anteriormente referidos com o acréscimo do Conservatório e de uma Banda local, e apenas uma entidade desenvolvia outras atividades que não as anteriores<sup>15</sup>.

## **2.2 Parceiro Laranja**

O denominado *Parceiro Laranja* é uma associação para a promoção e desenvolvimento social. Foi-lhe atribuído a cor laranja uma vez que “*o laranja estimula as pessoas a desenvolverem os seus potenciais [...], é a cor da vitalidade, da criatividade e da afetividade*” (Lacy, 1996: 20) e sendo a minha entidade patronal, na qual tenho oportunidade de me desenvolver enquanto pessoa e profissional, nada me pareceu mais adequado que esta cor para denominar o parceiro.

É uma “*associação juvenil sem fins lucrativos e foi criada por um grupo de jovens profissionais da área da Educação e da Psicologia que, partindo de uma vasta experiência junto da comunidade educativa, constatou que era necessário agir junto da comunidade, em particular junto de crianças e jovens, fora do contexto formal...*” (Site do *Parceiro Laranja*<sup>16</sup>). A associação intervém ao nível de projetos nacionais e europeus, no Centro Educativo, de desenvolvimento infantil, de informação juvenil, ao nível de psicologia e vocação profissional, assim como ao nível das AEC, sendo sua missão “*a promoção e o desenvolvimento social fomentando a capacitando dos jovens para o desenvolvimento de uma cultura de participação cívica baseada em valores sociais e éticos como os direitos humanos, solidariedade, igualdade de oportunidades e aprendizagem intercultural num contexto de educação não formal*” (Site do *Parceiro Laranja*).

---

<sup>15</sup> Fonte: INE - GEPE.

<sup>16</sup> Site consultado a 23/07/11 e não identificado por motivos de manutenção de anonimato.



A razão da escolha deste parceiro enquanto interveniente de investigação prendeu-se com o facto de ser o parceiro com o maior número de docentes a intervir em todas as atividades e nos três dos quatro agrupamentos do município e que está na promoção do programa desde o ano em que foi implementado no país pela primeira vez. Desta forma, podemos apresentar as representações do *maior* parceiro do município através da sua presidente.

### **2.3 Parceiro Azul**

O *Parceiro Azul* é uma IPSS, Centro de Apoio Social, Cultural e Recreativo de uma localidade no município. Escolhi a cor azul porque o azul é “*associado com a lealdade, a integridade, o respeito, a responsabilidade*” (Lacy, 1996: 24) e, embora intervenha apenas num agrupamento, em duas escolas e em duas atividades, este parceiro decidiu ser promotor também. A sua representação no município é muito escassa em relação a todos os outros parceiros, mas mesmo assim, permite-nos ver o ponto de vista de um parceiro de presença minoritária e não menos importante, através da coordenadora das atividades.

### **2.4 Agrupamento de Escolas Verde**

O *Agrupamento de Escolas Verde* é um agrupamento vertical localizado no centro do município que vai desde o pré-escolar ao 3.ºCEB e tem professores do quadro que são coordenadores das Atividades de Enriquecimento Curricular, nomeadamente de Inglês, Atividade Físico-Desportiva e Música juntamente com Expressões Artísticas. O Agrupamento de Escolas *Verde* pertence ao Plano Tecnológico da Educação<sup>17</sup>, um programa de modernização tecnológica da escola portuguesa do XVII Governo Constitucional, tem uma equipa de auto-avaliação interna, biblioteca, jornal e desporto escolar e vários clubes.

Foi-lhe atribuída a cor verde porque “*o verde proporciona a sensação que se tem quando se dá uma caminhada no bosque e no campo: uma profunda sensação de liberdade*”

---

<sup>17</sup> RCM n.º 137/2007, de 18 de Setembro no *Diário da República*, 1.ª série — N.º 180 — 18 de Setembro de 2007.

*e fluidez*” (Lacy, 1996: 23), é uma cor associada à natureza e ao meio ambiente que é uma preocupação do agrupamento, uma vez que pertence ao programa Eco-Escolas<sup>18</sup>, é feita separação de lixo em todas as instituições e outras atividades no âmbito.

A razão da escolha deste agrupamento prende-se com o facto de ser o agrupamento com mais escolas do 1.º CEB e, por sua vez, mais AEC a decorrer. No agrupamento tivemos oportunidade de ouvir uma adjunta da direção.

### **3 Instrumentos de recolha de dados**

Nesta terceira parte de enquadramento metodológico apresentamos os instrumentos de que nos socorremos para recolher dados e é nesse sentido que nos iremos reportar à preparação das entrevistas e à pesquisa documental enquanto métodos privilegiados no nosso trabalho para consecução dos objetivos de investigação propostos.

#### **3.1 Inquérito por Entrevista e por Questionário**

Para Ketele, *“a entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações”* (1999: 18). A entrevista permite colher informação que adquire importância uma vez que através dela o investigador percebe as concepções dos sujeitos, pois *“é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”* (Bogdan e Biklen, 1994: 134). Esta técnica de recolha de dados permite obter uma informação mais rica, mas baliza a recolha de informação pela débil possibilidade de se aplicar em grandes universos (cf. Correia & Pardal, 1995: 64).

Inicialmente a entrevista era para ser realizada a cinco intervenientes da investigação. A opção pela entrevista ao presidente da Câmara do *Município Vermelho* (mesmo tendo consciência que poderia não saber responder a questões mais específicas

---

<sup>18</sup> O Programa Eco-Escolas é um projeto educativo internacional promovido pela organização não-governamental europeia *Fundação para a Educação Ambiental* e apoiado pela Comissão Europeia.

sobre a organização das AEC, uma vez que há Vereação da Educação), à Vereadora da Educação do *Município Vermelho*, à Presidente do *Parceiro Laranja*, à Coordenadora da organização das AEC no *Parceiro Azul*, e a um Diretor de um Agrupamento de Escolas, Agrupamento de Escolas *Verde*, do município. Estas pessoas com competências na área da Educação permitem colher informação mais rica e credível sobre o assunto de descentralização, política educativa local e organização e gestão das AEC e por serem atores que exercem cargos indispensáveis para o esclarecimento dos factos, apresentando-se como testemunhas privilegiadas (cf. Quivy & Campenhoudt, 2005: 71). No entanto fomos informado ao telefone que o Sr. Presidente não dá entrevistas pessoais e delega as entrevistas aos vereadores dos pelouros, o que não permitiu ouvir em primeira pessoa a opinião do principal político da autarquia. A Sra. Vereadora do Pelouro da Educação optou por responder a um inquérito por questionário e no agrupamento de escolas a entrevista foi delegada a uma adjunta da direção.

As entrevistas<sup>19</sup> realizaram-se de forma individual, foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas<sup>20</sup> para serem analisadas e a sua construção obedeceu ao conhecimento das teorias existentes a respeito do objeto de estudo, esclarecimento do mesmo, composição de um sistema conceptual e determinação das variáveis a operacionalizar (cf. Correia & Pardal, 1995: 65). Neste sentido, procurámos rever bibliografia e quadros legais acerca da descentralização, territorialização das políticas educativas, o papel dos municípios no contexto educativo e a organização das AEC para posteriormente elaborarmos questões em consonância com os objetivos de investigação e que possam responder à questão orientadora da investigação.

A realização de uma boa entrevista exige que o pesquisador tenha definido os objetivos da pesquisa com clareza, conheça o contexto de forma minuciosa, saiba todos os aspetos evidenciados pela entrevista, seja confiante e tenha autoestima e proporcione um clima de informalidade (cf. Duarte, 2004: 213-225) para que os entrevistados se sintam confortáveis. Socorrer a entrevistas permite “*explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos [...]. A forma como uma resposta é dada (o*

---

<sup>19</sup> No anexo 2 estão presentes o guiões das entrevistas realizadas. No anexo 3 podemos ver o questionário enviado à Sra. Vereadora.

<sup>20</sup> Cf. Anexo 4. No anexo 4 estão presentes as transcrições das entrevistas realizadas e no anexo 5, as respostas ao inquérito por questionário realizado pela Sra. Vereadora da Educação.

*tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc. pode fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria”* (Bell, 1997: 118).

As entrevistas podem ser estruturadas (sistemáticas, com questões fechadas), não estruturadas (abertas, em que as questões surgem no contexto imediato) ou semi-estruturadas, modelo pelo qual optámos pela potencialidade de ser elaborado um leque de questões prévias, mas também haver abertura para outras serem formuladas com o desenrolar da entrevista e da interação.

Segundo Correia e Pardal (1995: 65), a entrevista semi-estruturada *“nem é inteiramente livre e aberta [...] nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas à priori. Naturalmente, o entrevistador possui um referencial de perguntas-guia, suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião, mas, antes, à medida da oportunidade, nem, tão-pouco, tal e qual foram previamente concebidas e formuladas: deseja-se que o discurso do entrevistado vá fluindo livremente [...] A intervenção do entrevistador tem como finalidade encaminhar a comunicação para os objectivos da entrevista, sempre que o discurso se desvie das intenções da investigação, suscitando o aprofundamento da informação requerida”*. Neste contexto, recorrer a entrevistas semi-estruturadas permite não obedecer a uma ordem rígida de questões, promovendo o diálogo e havendo flexibilidade na medida em que permite a introdução de novas questões, mesmo requerendo uma preparação cuidada por parte do entrevistador. Além disso, a entrevista semi-estruturada fornece a possibilidade de comparar os dados recolhidos segundo os entrevistados e *“a informação é cumulativa, isto é, cada entrevista, determina e liga-se à seguinte. O que conta é o que se retira do estudo completo”* (Bogdan & Biklen, 1994: 136).

É de nosso intuito manter em consonância as questões elaboradas nas entrevistas com os objetivos de investigação, uma vez que é através das mesmas que pretendemos obter informação e analisá-la de forma nítida e coerente.

Foi dada liberdade de escolha aos entrevistados para se pronunciarem sobre a data e o local a ocorrer a entrevista, numa perspectiva de lhes atribuir maior comodidade e confiança, mesmo podendo comprometer os prazos de trabalho. Por último, apresentamos então os intervenientes das entrevistas e a data/hora e local das entrevistas realizadas:

**Quadro 3** – Entrevistados e realização das entrevistas

<b>Entrevista</b>	<b>Data da realização</b>	<b>Hora e local de realização</b>	<b>Duração</b>	<b>Designação</b>
Coordenadora das AEC no <i>Parceiro Azul</i>	20/12/11	Às 10.30h na Sede do <i>Parceiro Azul</i>	18.52 minutos	E1
Presidente do <i>Parceiro Laranja</i>	20/12/11	Às 14.30h na Sede do <i>Parceiro Laranja</i>	27.45 minutos	E2
Adjunta da Direção do <i>Agrupamento de Escolas Verde</i>	21/12/11	Às 14.30h na sala de reuniões do Conselho Executivo do <i>Agrupamento de Escolas Verde</i>	16.25 minutos	E3
Vereadora Municipal da Educação no <i>Município Vermelho</i>	Recebido por correio electrónico a 28/12/11	Não se aplica	Não se aplica	E4

A utilização de um inquérito via eletrónica enquanto método de recolha de dados não foi opção nossa inicial, mas sim um pedido por parte da secretária da Sra. Vereadora, uma vez que redigiu num contacto por correio eletrónico que “*em resposta ao pedido de autorização para a realização de uma entrevista, solicito que [...] enviem por e-mail as questões que gostariam de colocar à Sr.ª Vereadora, de forma a podermos enviar as respostas por escrito. A agenda da Dr.ª [...] não possibilita que se agende uma reunião para breve e normalmente as entrevistas que dá são normalmente enviadas por escrito.*”

Fazer um inquérito é “*suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los*” (Ghiglione & Matalon, 1995: 2). A recolha de informação foi feita de forma aberta mas não-diretiva, sendo dada liberdade à Sra. Vereadora para se pronunciar através de respostas tão longas quanto queira.

Foi aplicada uma adaptação das questões patentes no guião da entrevista e a opção pela sua redução e simplificação deve-se ao facto de, como o inquérito não foi presencial, não importunar a Vereadora com tantas perguntas. O inquérito por questionário encerra-se em si mesmo, uma vez que não haverá interação como na entrevista, limitando a possibilidade de fazer novas perguntas, aprofundar determinados aspetos e análise de conteúdo dependerá apenas da linguagem escrita utilizada. Parece evidente que a representatividade de um inquérito patenteia-se em quanto maior for o universo de

entrevistados, mas neste caso o inquérito foi apenas uma possibilidade de colmatar o facto de não podermos aplicar o método de recolha de dados inicialmente pensado.

### 3.2 Pesquisa documental

A pesquisa documental em investigação permite alcançar a riqueza de informação que os documentos nos permitem extrair através da análise do seu conteúdo original e por isso foi um método de recolha de informação privilegiado. À semelhança da pesquisa bibliográfica, realizada para o enquadramento teórico do presente trabalho, a pesquisa documental tem os documentos como objetos de investigação, no entanto o elemento diferenciado entre eles reside no cariz das suas fontes.

Porém, a noção de documento não se limita ao texto escrito e pode ser outro tipo de fonte de pesquisa como iremos ver através de Oliveira (2007: 69), que distingue a pesquisa bibliográfica da documental referindo que a primeira é *“estudo directo em fontes científicas, sem precisar recorrer directamente aos factos/fenómenos da realidade empírica”* (ibidem) e usufrui do contacto direto com documentos mais de domínio científico como os livros, ensaios e artigos e a pesquisa documental como uma *“busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”* (ibidem). Então, pode assumir-se que a pesquisa bibliográfica remete para um universo científico em que os autores apresentam a sua contribuição acerca dos temas e a pesquisa documental socorre-se a fontes primárias que não arrecadaram análise. Nesse sentido é feita advertência para o facto de que *“na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador(a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico”* (Oliveira, 2007: 70).

A seleção dos documentos para análise documental prendeu-se com os objetivos de investigação, bem como com a sua credibilidade e representatividade no âmbito das AEC. No entanto, os documentos analisados limitaram-se aos documentos disponíveis online e aos fornecidos pelas entidades. Reportam-se ao ano letivo de 2010/2011 e 2011/2012, uma limitação temporal, dado o cariz o estudo, pois não seria possível alargarmo-nos no tempo. Os documentos usados para análise documental foram os seguintes:

- Despacho n.º 8683/2011, de 28 de Junho que regulamenta atualmente o Programa de Generalização do Inglês e Outras Atividades.

- Acordo de Colaboração - Ano Letivo 2011/2012
- Adenda ao protocolo de cooperação dos Agrupamentos com o *Parceiro Laranja*
- Ata do Conselho Municipal de Educação
- Carta Educativa do *Município Vermelho*
- Contrato de trabalho dos docentes do *Parceiro Laranja* (um exemplo)
- Informação e Caracterização do *Parceiro Laranja*
- Plano anual de atividades do AEV
- Projeto Educativo do AEV
- Regimento Interno do *Agrupamento de Escolas Verde* (AEV)
- Regulamento Interno do *Parceiro Laranja*

A legislação reporta para o quadro normativo português que orienta a organização das AEC presentemente. Os restantes documentos disponível *online* ou de acesso mais restrito, estão inseridos na lógica interna do contexto educativo e sociopolítico do *Município Vermelho* e são destinados a esse local, o que permite compreender as particularidades da sua organização e dos seus valores.

## **4 Tratamento de dados**

No ponto 4 do enquadramento metodológico do estudo de caso referimos a forma como procedemos ao tratamento de dados: análise documental e de conteúdo das entrevistas/inquérito, para categorização.

### **4.1 Análise de conteúdo**

Dada a natureza do estudo qualitativo, foi privilegiada a análise de conteúdo como técnica de análise de informação e de dados, devido à forma metódica com que permite tratar as informações e os testemunhos para fazer inferências. A análise de conteúdo abrange as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, com a finalidade de se efetuarem deduções lógicas e justificadas a respeito da origem dessas mensagens (quem as emitiu, em que contexto e/ou quais efeitos se pretende

causar por meio delas) (cf. Bardin, 1979: 229). Mais especificamente, a análise de conteúdo constitui “*um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens*” (cf. Bardin, 1979: 42).

Desta forma, a análise de conteúdo pode oscilar entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade que pode resultar na elaboração de indicadores qualitativos (têm como unidade de informação de base a presença ou ausência de uma característica) e quantitativos (têm como unidade de informação de base a frequência do aparecimento de certas características de conteúdo) que nos levam a uma segunda leitura, baseada nas nossas inferências. Além disso, a análise de conteúdo incide na descrição dos dados recolhidos e na sua interpretação mediada pelas inferências do investigador.

Na análise do conteúdo distinguem-se três grandes categorias de métodos que incidem principalmente sobre elementos do discurso, sobre a sua forma ou sobre as relações entre os seus elementos constitutivos. São então as *análises temáticas* que revelam as representações sociais a partir de um exame de certos elementos constitutivos; as *análises formais* que incidem principalmente sobre as formas e encadeamento de discurso; e as *análises estruturais*, que põem a tónica sobre a forma como elementos de mensagem estão dispostos e tentam revelar aspetos subjacentes e implícitos da mensagem (cf. Quivy & Campenhoudt, 2005: 226-227).

A análise do discurso pretende analisar as construções ideológicas presentes no discurso dos intervenientes e tem como objetivo realizar uma articulação entre a língua e a ideologia, procurando explicitar o modo como se processam as ilusões do sujeito e dos sentidos. Apesar de haver muitas teorias acerca dos objetivos inerentes à análise do discurso, é difícil encontrar-se uma definição exata para este conceito. Tal pode ser explicado pelo facto de existirem obstáculos quando se pensam sobre os sentidos implícitos na linguagem, havendo mais espaço para incertezas do que para afirmações ou definições categóricas (cf. Orlandi, 2001: 47).

A análise de conteúdo “*oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade e [...] permite quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que*



*nem sempre são facilmente conciliáveis*” (Quivy & Campenhoudt, 2005: 227). Neste contexto, constituímos o *corpus*, um “conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 1977: 90) subjacentes aos princípios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (cf. Carmo & Ferreira (2008: 272), procedemos à demorada transcrição das entrevistas para salientar pontos mais pertinentes de análise e a consecução dos objetivos. Categorizámos esses indicadores fazendo “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente estabelecidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo)” (Bardin, 1977: 111).

A categorização não se rege por procedimentos padronizados, emergindo do quadro teórico em que a investigação se sustenta e pode sofrer mutações ao longo do estudo, uma vez que a investigação é um processo dinâmico de confronto constante da teoria com o estudo empírico, o que leva à formação de novas conceções da realidade e permitem refletir sobre os propósitos da mesma.

Para a análise qualitativa dos dados recolhidos de pesquisa documental, entrevistas semi-estruturadas e do questionário, foi construída uma grelha de categorização centrada nos eixos de análise definidos e nos objetivos de investigação. Foram criadas 7 categorias principais<sup>21</sup> às quais foram associadas subcategorias, sendo elas:

A organização do programa das AEC com subcategorias que incidem sobre a relação entre as AEC e o processo de transferência de competências, as razões de adesão ao programa, responsabilidades e protocolos estabelecidos, a operacionalização do programa, o pacote de atividades e os agrupamentos e escolas aderentes;

As AEC e as políticas locais de Educação, com enfoque nas subcategorias descentralização e relação entre políticas locais e a implementação do programa;

O financiamento com subcategorias sobre a forma de financiamento, sua aplicação, pagamento aos professores e balanço financeiro;

Organização/Coordenação das atividades com subcategorias sobre a constituição de turmas, os horários e Planeamento/Monitorização/Avaliação das atividades;

Alunos, com subcategorias que incidem sobre a sua adesão e as desistências;

---

<sup>21</sup> Consultar anexo 6 para visionar a grelha de categorias e os blocos de análise.

Professores, com subcategorias sobre a seleção de docentes, horário semanal e remuneração;

Balanço da atuação no programa, com subcategorias sobre as potencialidades e vulnerabilidades da mesma, assim como recomendações para a continuidade<sup>22</sup>.

Os fatores que contribuíram para a sua formação prenderam-se com os dados mais pertinentes retirados das entrevistas, o enquadramento teórico e os documentos analisados.

Através da categorização elaborada objetivámos responder aos objetivos do estudo propostos anteriormente, de forma a organizar as evidências que permitam validar a interpretação dos dados recolhidos.

---

<sup>22</sup> Os indicadores das entrevistas estão disponíveis no anexo 7.

### **CAPÍTULO III**

#### ***Apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos***

Apresentar e analisar os dados de investigação implicou revisitar o enquadramento teórico-legal, estudos no âmbito, a categorização, a análise documental, assim como demais fontes informativas para caracterizar e inferir sobre o contexto. Este capítulo aborda a apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos, obtidos através das entrevistas e dos documentos. A organização do capítulo apresenta-se de acordo com os objetivos de estudo que determinaram as questões das entrevistas e, por sua vez, as categorias de análise e subcategorias, desenvolvendo-se de acordo com os tópicos elencados:

**Quadro 4** – Categorias e sub-categorias de análise

<b>Categorias de análise</b>	<b>Sub-categorias de análise</b>
1. Organização do programa das AEC	Relação entre as AEC e o processo de transferência de competências
	Razões da adesão ao programa
	Responsabilidades
	Protocolos estabelecidos
	Operacionalização do programa
	Pacote de atividades
	Agrupamentos/Escolas
2. As AEC e as políticas locais de Educação	Descentralização
	Relação entre as políticas locais e a implementação do programa
3. Financiamento	Aplicação do financiamento
	Pagamento aos professores
	Balanço financeiro
4. Organização/ Coordenação das Atividades	Constituição de turmas
	Horários
	Planeamento/Monitorização/Avaliação
5. Alunos	Adesão
	Desistência

6. Professores	Seleção de docentes
	Contratualização
	Horário semanal
	Remuneração
7. Balanço da atuação no programa	Potencialidades
	Vulnerabilidades
	Recomendações/Continuidade

## 1. Organização do programa das AEC

As AEC surgiram em Portugal Continental por causa da necessidade de adaptação do tempo de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino e pela necessidade de dar uma resposta social às necessidades das famílias, consagrando o conceito de ETI. Começaram a ser implementadas em 2006 no seguimento do Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 3.º e 4.º ano de escolaridade, dado o despacho n.º 14753/2005 (2ª série), de 24 de junho.

O Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho, transfere para os municípios competências ao nível da Educação em várias áreas, entre elas a organização das AEC, o que levou a um contrato de execução entre o *Município Vermelho* e o ME para a organização das mesmas, espoletando a contratualização na Educação. As competências a transferir para os municípios, que constam no referido decreto, resultaram de um consenso negocial entre o Governo e a ANMP. O Governo entendeu que se impõe um aprofundamento da verdadeira descentralização, completando o processo de transferência de competências para os municípios, em paralelo com a alocação dos recursos correspondentes (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho).

Em termos administrativos foram privilegiados pelo *Município Vermelho* “protocolos de colaboração com as entidades parceiras, de acordo com o previsto no n.º 15 do Despacho n.º 8683/2011, de 28 de Junho” (E4) e “as competências atribuídas [ao *Município Vermelho*] são as que estão previstas no contrato de execução n.º 169/2009 (DR 2ª Série, n.º 140, de 22 de julho de 2009): implementação das AEC; recebimento e gestão do montante transferido pelo Ministério da Educação para os encargos com as mesmas.

*Para além disso, a autarquia tem também a competência para planificar as AEC em colaboração com os Agrupamentos de Escolas” (E4), estando os parceiros encarregues da competência logística de gerir as atividades através do recrutamento de docentes e da aquisição de material de desgaste.*

Os Agrupamentos de Escolas realizam o acompanhamento e supervisão pedagógica das atividades dinamizadas (cf. Acordo de Colaboração - Ano Letivo 2011/2012 e de acordo com os pontos 31.1 e 32 do Despacho n.º 14 460/2008, de 15 de maio.), sendo que *“no âmbito das competências transferidas para as autarquias locais, estas actividades são promovidas pelo Município e programadas em parceria com o Agrupamento”* (ponto 2 do artigo 15.º do Regimento Interno [RI] do AECV), como é indicado no ponto 15 do Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho. De acordo com o PAA de 2011/2012 do AECV, um dos objetivos centra-se no reforço da socialização do Agrupamento com outras instituições, *“visando a utilização/maximização de recursos disponíveis [...] no apoio a projectos e a alunos com NEE e na promoção das actividades de enriquecimento curricular”* (2011: 6).

Estas parcerias são desenvolvidas ao nível da contratação de pessoal para assegurar o decorrer das AEC, bem como, em algumas situações, a cedência de instalações, transportes e pessoal auxiliar, procurando valorizar os recursos já existentes nas comunidades locais de modo a garantir a melhor qualidade possível para as AEC (cf. site do *Município Vermelho* e pontos 5 e 6 do artigo 15.º RI do AECV). Além disso a parceria criada permite *“garantir os mecanismos necessários à avaliação das actividades de enriquecimento curricular oferecidas de modo a aferir da qualidade das mesmas e do seu contributo para o sucesso educativo dos alunos”* (ponto 8.1 do Despacho n.º 8683/2011, de 28 de Junho).

A promoção das AEC permite equacionar soluções no terreno que garantem a permanência das crianças na escola após o período letivo, assim como facultar-lhes o acesso às atividades disponibilizadas pelas entidades promotoras (cf. CONFAP, 2007:2), neste caso posteriormente pelos parceiros. Estas atividades promovidas permitem *“o acesso por parte dos alunos do 1º Ciclo, a um conjunto de actividades complementares constituindo-se como complemento do currículo e de valorização pessoal, esperando-se que venha a traduzir num futuro próximo num aumento das suas competências”* (CONFAP, 2007: 1-2).

Acrescentando, as atividades propostas *“têm um carácter colaborativo e integrado porque reforçam a partilha inter e transdisciplinar e pretendem ser um incentivo à participação de todos os intervenientes da Comunidade Educativa, visando criar e desenvolver as condições indispensáveis para o desenvolvimento intelectual, social e afectivo dos [...] alunos, numa perspectiva solidária e inclusiva”* (Plano Anual de Atividades [PAA] 2011/2012 do AEV: 2).

Estando manifesta a promoção da igualdade de oportunidades a todos os alunos, tidos como centro do processo educativo, a autarquia, os parceiros e os agrupamentos visam promover respostas pedagógicas diversificadas ao contexto particular do *Município Vermelho*, evocando a territorialização das políticas educativas, autonomia e participação *“incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos, solidários, com espírito democrático e pluralista”* (RI do AEV: 2).

Os motivos da adesão ao programa prendem-se com a promoção do contacto com a comunidade local através do envolvimento dos agentes educativos para garantir novas aprendizagens, desenvolvimento de competências, igualdade de oportunidades (cf. E1 e E4), para *“estar mais perto da comunidade escolar e dar algum apoio e conhecimento às crianças”* (E1) e *“[...] considerando ainda a educação como um fator de desenvolvimento, apostando-se na qualidade das aprendizagens e na oferta de novas oportunidades”* (E4). Aliás, antes de ser implementado o programa já havia a iniciativa de algo do género para depois das 15.30h com o desenvolvimento de jogos tradicionais por parte do *Parceiro Laranja* (cf. E2). No entanto, quando as AEC se iniciaram, *“a Câmara Municipal colocou-se logo como entidade proponente das Atividades de Enriquecimento Curricular no concelho”* (E3) e os agrupamentos de escolas aderiram também.

A relação do agrupamento com o município é uma relação de parceria, uma vez que há colaboração nas AEC, mas porque o pessoal não-docente auxiliar também é da responsabilidade da Câmara Municipal (cf. E3) por delegação de competências patente no Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho que retoma a transferência de competências para as autarquias de forma a *“reforçar e qualificar o poder local”*.

O *Município Vermelho* ao dinamizar as AEC pretende *“promover o desenvolvimento integral das crianças, garantindo que os tempos de permanência na escola são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à*

*aquisição de competência básicas”* (Conselho Municipal de Educação, 29/07/11: 4), porém existem diferentes responsabilidades no âmbito da organização das atividades.

A Câmara Municipal do *Município Vermelho* elabora o Acordo de Parcerias para cada parceiro, transferindo as verbas aos mesmos para o pagamento do vencimento dos docentes, manuais de Inglês e material de desgaste sem encargos para os Encarregados de Educação, sendo que o restante material didático fica à responsabilidade da mesma. Na Cláusula Segunda da Adenda ao Protocolo de Colaboração (2011/2012), além do pagamento dos referidos manuais de Inglês, o município fica incumbido de *“transferir mensalmente a quantia relativa a todos os encargos inerentes aos contratos dos professores, assim como, as despesas tidas com outros gastos, após a apresentação de factura e/ou recibos dos mesmos [...] e no mês de Junho o valor referente aos seguros dos docentes das Atividades consoante a apólice apresentada pelo parceiro, bem como a compensação pela cessação do contrato”*.

Além disso, o município tem a responsabilidade de fomentar reuniões no final de cada período para planificar (previsto no n.º 15 do Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio) e fazer uma apreciação global do desenvolvimento das AEC em cada um dos quatro Agrupamentos de Escolas, fazendo uma constante monitorização das atividades ao longo do decorrer do ano letivo (cf. Acordo de Colaboração, 2011/2012: 29).

Os parceiros procedem à realização de contratos de trabalho com os docentes habilitados para o efeito, garantindo que gozem as férias durante as interrupções letivas.

Cabe aos parceiros assegurarem a substituição de professores caso falem ou desistam (cf. RI do AEV: 7), tendo de enviar o Curriculum Vitae dos mesmos para que os agrupamentos tomem conhecimento do percurso e das habilitações dos professores (cf. Acordo de Colaboração, 2011/2012: 30-31). Caso o parceiro não consiga um professor substituto, em última instância os agrupamentos terão de assegurar as substituições.

Os parceiros contratam e pagam aos professores e participam em reuniões trimestrais de planificação e avaliação, cujos intervenientes são geralmente os agrupamentos, as escolas e os parceiros (cf. E1). Além disso, os parceiros têm as seguintes responsabilidades/competências:

*e) Enviar à Câmara a listagem de professores por AEC, por EBI, respetivas habilitações académicas e respetivos contratos no início do ano letivo e sempre que ocorram substituições;*



*f) Enviar à Câmara comprovativo de valor de seguro pago a cada um dos professores, devidamente discriminado;*

*g) Garantir a entrega das listas de presenças dos alunos inscritos, devidamente preenchidas, na respetiva EB1, até ao dia 8 do mês seguinte;*

*h) Assegurar a entrega de fotocópias e outro material de desgaste, sem qualquer encargo para os Encarregados de Educação;*

*i) Cumprir o regimento das AEC do respetivo Agrupamento de Escolas;*

*j) Monitorizar as presenças dos professores nas reuniões;*

*k) Assegurar a frequência de ações de formação pelos professores;*

*l) Proceder à emissão de Declaração, comprovativa do tempo de lecionação de cada professor, tendo em conta que: 1 módulo de 45 minutos é igual a 1 hora letiva, ou seja, a totalidade de módulos dados por cada professor é igual à totalidade de horas (Acordo de Colaboração, 2011/2012: 30-31).*

O agrupamento está incumbido de fornecer “o número de alunos por atividade de enriquecimento curricular [que é recolhido] durante o terceiro período para os alunos que estão a frequentar a escola e para o primeiro ano no ato de matrícula” (E3), para que posteriormente se processe a distribuição das turmas por atividades e por professor recrutado pelos parceiros para o efeito. Segundo o Acordo de Colaboração (2011/2012: 30), os Agrupamentos de Escolas têm de planificar as AEC em articulação com as entidades parceiras, fazendo a sua supervisão pedagógica e afetando os recursos humanos não-docentes para assegurarem o acompanhamento das crianças nos intervalos sempre que tal não faça parte da parceria estabelecida. Além disso, têm de enviar às Entidades Promotoras as presenças/faltas dos docentes até ao 12 de cada mês para o parceiro proceder ao pagamento dos salários.

A supervisão pedagógica particular de cada turma está ao encargo dos professores titulares, com os quais os professores das AEC têm de articular para programarem e desenvolverem as atividades.

Os protocolos celebrados com os parceiros (previstos no Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio) remetem para a contratação de docentes e à possibilidade dos alunos poderem usufruir das instalações das entidades parceiras para a prática físico-desportiva aquando das AEC, se os espaços físicos existentes não fornecerem condições adequadas.

Em julho de 2011, a Câmara Municipal do *Município Vermelho* estabeleceu uma parceria com os Agrupamentos de Escolas do mesmo concelho, na qual ficou estabelecido um acordo que juntamente com a respetiva planificação *“assentam num processo de identificação/selecção dos parceiros prestadores de serviço para as diversas Atividades de Enriquecimento Curricular muito participado e com o acompanhamento permanente da Câmara Municipal, enquanto entidade promotora nas reuniões com os Agrupamentos de Escolas e outros parceiros”* (Acordo de Colaboração 2011/2012: 3).

Ao mesmo tempo, o Agrupamento possui protocolos com outras entidades da comunidade local, como Conservatórios de Música, Centros de Educação Integrada, Centro Sociais e Paroquiais e IPSS. Após selecionarem as atividades a serem oferecidas, estas *“são comunicadas aos Encarregados de Educação, no momento da inscrição e confirmadas no início do ano lectivo”* (PAA do AEV, 2011/2012: 8). As AEC oferecidas são Apoio ao Estudo, Ensino do Inglês, Ensino da Música e Atividade Física e Desportiva e Atividades Lúdico-Expressivas denominadas de Expressões Artísticas, as quais são praticadas apenas nos espaços escolares dos agrupamentos (de acordo com o ponto 24 do Despacho n.º 14 460/2008, de 15 de maio). No ano letivo de 2011/2012, a Câmara Municipal estabeleceu parcerias com dezanove entidades locais.

O *Parceiro Laranja* é a entidade no município que mais professores tem a desenvolver atividades nas escolas, sendo que está presente em três dos quatro agrupamentos do município: as sete EB1 do AEV, cinco das seis EB1 de um segundo agrupamento e três das quatro escolas do ensino básico de um terceiro agrupamento, contando também com uma sala de apoio.

Podem ser promotoras das AEC as autarquias locais, IPSS e agrupamentos de escolas (n.º 14 do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril). Os agrupamentos de escolas devem, mediante a celebração de um acordo de colaboração, planificar as atividades de enriquecimento curricular em parceria com uma das entidades referidas, preferencialmente com as autarquias locais (n.º 15 do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

Neste contexto, a operacionalização do programa dá-se através da realização de reuniões onde participam os parceiros, o agrupamento e o coordenador de cada escola para ser feita a planificação, monitorização e avaliação as atividades (cf. E1 e E2), o que está consonante com o Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho. As reuniões têm cadência trimestral ou extraordinária, caso assim seja entendida pelos intervenientes. Os parceiros

podem dar formação para permitir aos professores “*terem outra bagagem, partilharem experiências*” (E2) e aprofundarem conhecimentos didáticos e de interação.

Consideram-se como AEC o apoio ao estudo, o ensino do inglês ou de outras línguas estrangeiras, a atividade física e desportiva, o ensino da música e de outras expressões artísticas e outras atividades que incidam nas áreas identificadas (cf. Ponto 9, Despacho 14460/2008, de 15 de maio). O ponto 1 do artigo 18.ºA do Despacho n.º 8683/2011, de 28 de Junho de 2011, introduz como AEC as Atividades Lúdico-Expressivas, as quais “*devem integrar uma ou mais formas de expressão artística, nomeadamente: a expressão plástica e visual, a expressão musical, o movimento e drama/teatro, a dança, o multimédia, percursos culturais e de exploração do meio, actividades lúdicas e de animação*”.

No ano letivo 2006/2007, através de uma candidatura da autarquia ao *Programa de Generalização do Ensino de Inglês e de Outras Atividades*, as AEC alargaram-se aos quatro anos do 1.º CEB através de atividades de Inglês, Música, Atividade Física/Desportiva, Expressão Dramática, Expressão Plástica, Teatro, TIC, Animo-Diversão, Educação para o Desenvolvimento, abrangendo todas as EB1 dos quatro agrupamentos de escolas do município (Carta Educativa, 2008: 153).

Tendo em consideração a seleção das atividades, está regulamentado que as AEC “*são seleccionadas de acordo com os objectivos definidos no projecto educativo do agrupamento de escolas e devem constar do respectivo plano anual de actividades*” (Ponto 8 do Despacho n.º 14 460/2008, de 15 de maio). As AEC estão referidas no projeto educativo do Agrupamento de Escolas Verde e é assumido que constam do plano anual de atividades enquanto reforço da função socializadora do Agrupamento, uma vez que está presente o objetivo de promover protocolos e parcerias na promoção das atividades (cf. Projeto Educativo [PE] do AEV, 2011/2012: 6) e surge uma regulamentação sucinta das mesmas.

No ano letivo de 2011/2012 o pacote selecionado e as atividades desenvolvidas são as que “*estão previstas no despacho, que é o Inglês, a Atividade Física e Desportiva, Música e Apoio ao Estudo*” (E3), no entanto “*na Música como não encontramos professores suficientes para darem a atividade de música recorremos, ou seleccionamos digamos assim, a área de Expressões, dando preferência às expressões viradas para o lado da música e depois então para as áreas da expressão plástica, da expressão... teatro,*

*drama*” (E3). Porém, os docentes recrutados pelos parceiros, ou intervêm na área da Música ou na área das Expressões, sendo que a última tem planificação própria que abrange expressão musical, dramática e plástica através de atividades globalizantes. O *Parceiro Azul* tem docentes ao nível da atividade física e do Inglês, o *Parceiro Laranja* ao nível de todas as AEC (cf. E1 e E2) excetuando o Apoio ao Estudo que é da responsabilidade dos professores titulares dos agrupamentos de escolas.

As AEC supracitadas decorrem em todas as EB1 do conselho, ou seja, nos quatro agrupamentos do *Município Vermelho* (cf. Carta Educativa, 2008: 153), sendo que o *Parceiro Azul* intervém em duas escolas do AECV (cf. E1) e o *Parceiro Laranja* em 3 dos 4 agrupamentos (cf. E2).

Antes das AEC se iniciarem no município havia a intenção de desenvolver jogos tradicionais no mesmo período horário, no sentido que seria assumida uma competência que não estava designada em termos de legislação, no entanto com o surgimento das mesmas, o município prontificou-se a promovê-las, mas podemos assumir que havia indícios do desenvolvimento de atividades no âmbito do prolongamento, o que nos faz refletir sobre o facto deste município e os parceiros estarem recetivos às questões educativas neste contexto.

Se pretendemos abordar a organização do programa das AEC debruçando-nos sobre a relação entre as mesmas e o processo de transferência de competências para os municípios, importa refletir até que ponto estamos perante um processo de descentralização de competências, já que, embora a execução seja feita no local, há toda uma panóplia de medidas regulamentadas nos despachos n.º 14460/2008, de 26 de maio e 8683/2011, de 28 de junho que explicitam as condições em que as AEC têm de ser desenvolvidas, além de que a própria oferta está condicionada por contrapartidas financeiras.

Segundo Cosme & Trindade, a execução destas atividades promovidas pelas autarquias “[...] *de algum modo, anuncia os primórdios do processo de municipalização da educação pública*” (2007: 11). É claro que o estabelecimento de parcerias educativas veio contribuir para a dinamização das potencialidades dos parceiros, atribuindo-lhes maior contribuição para a Educação da comunidade a par do desenvolvimento local, uma vez que foram estabelecidos acordos que definem as responsabilidades de cada interveniente, assistindo-se a uma lógica de multiplicação das propostas de intervenção e

animação socioeducativa, com grande envolvimento comunitário, promovendo a cidadania através de modalidades de co-construção e de gestão participativa (cf. Neto-Mendes, 2007: 19). É a qualidade dos docentes recrutados pelos parceiros e os projetos por eles desenvolvidos que vão dotar de significância o trabalho desenvolvido nestas atividades.

O *Município Vermelho*, ao arcar com o projeto, deixou de ser um prestador de serviços complementar e periférico ao Estado e assumiu-se ao nível da operacionalização das AEC e como poder local. Mesmo assim, concordamos com Neto-Mendes (2007: 9) que tem o parecer que as AEC “[...] *não deixam de ser a expressão do paradigma tradicional de relacionamento entre o poder central e o poder local – o poder central decide, concebe, define, as regras, esperando que o poder local acate placidamente o caderno de encargos definido centralmente, mediante certas contrapartidas financeiras*”, pelos motivos apresentados anteriormente. Concomitantemente, a intervenção municipal não pode descurar da autonomia das escolas nem deixar de legitimar tanto a intervenção dos profissionais envolvidos como a participação da comunidade educativa para oferecer gratuitamente atividades que promovem a equidade social, visto as famílias mais desfavorecidas também terem acesso às mesmas.

## **2. As AEC e as políticas locais de Educação**

A descentralização é uma estratégia para evitar o funcionamento lento do sistema (cf. Karlsen, 2000: 528) numa lógica de democracia participativa e por isso cremos que a descentralização administrativa da Educação deva ser perspectivada segundo os principais intervenientes, ou seja, tendo em conta o poder central, local e as escolas, uma vez que tutela tem vindo a consciencializar a sua incapacidade central para solucionar problemas locais e responder às necessidades específicas de cada contexto. Nesse sentido, assistimos a medidas que desconcentram a tomada de decisões como “*a transferência das AEC para o município [que se enquadra no] processo de descentralização educativa, tendo em vista a contratualização do Governo com os municípios da resolução dos problemas e a redução das assimetrias que subsistem na prestação do serviço educativo*” (E4).

Para que exista maior eficácia na tal tomada de decisões e para minimizar a incapacidade de algumas estruturas responderem a especificidades devido a normativos gerais, têm vindo a ser crescentes as competências atribuídas aos municípios no que

concerne à Educação (cf. Lei n.º 41/2003, de 22 de agosto) e neste contexto “*os municípios assumem hoje funções significativamente mais importantes na área da educação do que no passado. As AEC incluem-se assim numa das políticas educativas locais assentes no reforço e qualificação do poder local, caminhando para uma efetiva descentralização de competências para os municípios*” (E4). No entanto, reportamo-nos ao facto destas políticas que regem as competências educativas atribuídas aos municípios serem ambíguas, uma vez que não há uma total e efetiva descentralização, visto a tutela transferir competências e continuar a controlar a execução. De facto, “*para que haja descentralização importa que a coletividade territorial apareça como portadora de uma vontade e poder de decisão próprios e não apenas como simples portadora de interesses, de necessidades, de aspirações e de opinião próprios. Muito menos bastará que a colectividade territorial intervenha como simples auxiliar da administração do Estado na implementação dos planos e programas de acção deste*” (Machado, 1982: 28). Neste contexto defendemos que a descentralização se enquadra num processo que evolui e é passível de mutações ao longo do tempo numa lógica de adaptabilidade e co-responsabilização. Só podemos falar de descentralização se os órgãos locais não forem dependentes hierarquicamente da administração central do Estado, não sendo sujeitos ao seu poder de e se esses órgãos forem autónomos administrativa e financeiramente direção (cf. Formosinho e Machado, 2000: 45). O artigo 19.º da Lei n.º 159/99, de 14 de setembro enumera as competências educativas transferidas, e posteriormente o artigo 13.º da Lei n.º 30-C/2000, de 29 de dezembro e o artigo 12.º da Lei n.º 109-B/2001, de 27 de dezembro, pretendeu concretizar as mesmas. Parece-nos uma interferência unicamente formal, visto na realidade pouco acrescentarem aos anteriores Decretos-Lei 77/84, de 8 de março, 299/84, de 5 de setembro, 399-A/84, de 28 de dezembro, e 115-A/98, de 4 de maio.

Quando fazemos a análise do *local* entendemos que este é descrito ora “*como espaço da comunidade, postulando a sua autonomia, ora como o espaço periférico do Estado, postulando a sua dependência*” (Ferreira, 2005: 101). É do nosso entender que a territorialização das políticas educativas só será dotada de significado se as autarquias, os parceiros, os agrupamentos e a própria comunidade educativa se mobilizarem no sentido de inovar e contribuir efetivamente para a Educação, havendo co-responsabilização na administração educativa e uma definição clara dos domínios de intervenção de cada uma das partes. Achamos que assim pode evitar-se que o local fique circunscrito ao modelo

normativo e realmente valorize a sua capacidade de iniciativa, construção e gestão das suas políticas, uma vez que não são os decretos que vão impor a vontade de fazer algo para melhorar o local, mas sim a entrega por parte das pessoas que lá estão e a mobilização que fazem dos seus recursos, bem como a capacidade de liderança dos autarcas. Parece-nos que as autarquias devam ter bem definido o papel que pretendem assumir no sistema educativo e de que forma poderão potencializar os recursos que dispõe, numa lógica de participação na construção, monitorização e avaliação da implementação das suas próprias políticas educativas.

É nas escolas, às quais foi delegada autonomia pedagógica, que se implementa este projeto concebido pelo centro e executado pelos municípios enquanto entidades promotoras, mas só assistiremos a uma efetiva descentralização administrativa se houver uma transferência de competências real do poder central para o local em que o município se assumirá como competente para arcar as responsabilidades e desenvolver o seu projeto educativo. O *Município Vermelho* surge como exemplo enquanto promotor das AEC, atividades que constam das políticas locais, no projeto educativo local, na carta educativa e pelo estabelecimento de protocolos com parceiros para o desenvolvimento de projetos educativos que visam melhorias na aprendizagem dos alunos, formação de cidadãos e sucesso educativo da população local.

Consoante o que está patente no Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, o Conselho Municipal de Educação (CME) veio suprir a lacuna ao nível da transferência de competências e prevê-se que CME promova e coordene a política educativa local ao nível do concelho. Neste sentido, este órgão que intervém ao nível da comunidade do concelho e na elaboração da carta educativa, além de regular os investimentos ao nível não só da construção, manutenção e apetrechamento dos estabelecimentos educativos, mas também à gestão do pessoal não docente. A Lei n.º 41/2003, de 22 de agosto faz a primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, regulamentando os conselhos municipais de educação e aprovando o processo de elaboração da carta educativa, transferindo competências para as autarquias locais.

Face às modificações impostas no domínio educativo, emerge um novo paradigma, o qual *“aponta para a cidade como espaço social de encontro entre o global, o nacional e o local e entre a educação formal e a educação não formal e informal, para a descentralização e autonomia e para o município como dinamizador e coordenador de*

*uma política educativa local*” (Fernandes, 2004: 43). É neste contexto que o *Município Vermelho* surge não só enquanto executor das políticas emanadas pelo poder central, mas assume-se como ator educativo que dinamiza as suas políticas educativas. De salientar que o entendimento das cidades como espaços educativos está intrinsecamente relacionado com o movimento das Cidades Educadoras e o contexto de análise do nosso trabalho faz parte da própria Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras<sup>23</sup>. Entender o município enquanto espaço de articulação entre a educação escolar e outros modos de aprendizagem ao longo da vida constitui um apelo para que se exerça uma cidadania ativa e responsável (cf. Neto-Mendes & Simões, 2007: 11).

Parece-nos inegável que a atribuição de competências educativas ao poder local atesta uma mutação do papel do Estado relativamente à Educação no sentido da descentralização administrativa que dota os municípios de deveres relacionados com a construção da sua política educativa local. As AEC são um forte exemplo disso, uma vez que representam o que é feito pelas instituições parceiras locais, os seus contributos educativos e a capacidade de resposta do Município a um projeto de autoria da tutela e que é assumido por si. Aachamos indubitável quão vantajoso e pertinente o programa das AEC é, no entanto somos da opinião ser necessária uma maior flexibilização centrada nas políticas educativas locais, uma vez que o local deixa de ser um mero prestador de serviços à mercê do Estado, pois tem de demonstrar-se competente ao nível da operacionalização das medidas decretadas.

### **3. Financiamento**

O apoio previsto no Regulamento de Acesso ao Financiamento do Programa das AEC (Despacho 8683/2011, de 28 de junho) consiste numa comparticipação financeira a conceder pelo ME às entidades promotoras, cujo cálculo da comparticipação é efetuado de acordo com o custo anual por aluno:

a) Ensino do inglês, ensino da música e atividade física e desportiva — € 262,5;

b) Ensino do inglês, ensino da música ou atividade física e desportiva e atividades lúdico-expressivas — € 262,5;

---

<sup>23</sup> Foi consultada a Rede Portuguesa de Cidades Educadoras *online*, no entanto a não apresentação da página prende-se com razões de manutenção de anonimato.



- c) Ensino do inglês e mais duas atividades de enriquecimento curricular — € 190;
- d) Ensino do inglês e mais uma atividade de enriquecimento curricular — € 135;
- e) Ensino do inglês — € 100 (cf. ponto 3 do Despacho 8683/2011, de 28 de junho).

O ME concede às entidades parceiras o financiamento para as AEC e *“enquanto entidade promotora, [a autarquia] adotou como modelo de funcionamento das AEC, o estabelecimento de parcerias com várias entidades locais (18 no presente ano letivo) através de protocolos de colaboração”* (E4). A forma como o financiamento é aplicado varia, no sentido que a Câmara fornece os apetrechos ao funcionamento das atividades, manuais e tudo o que o contrato de trabalho com os professores implica, mas são os parceiros que fornecem o material de desgaste, gerindo a sua verba também ao nível da coordenação e formação de professores. Mais especificamente, *“[...] tudo o que sejam encargos com os docentes são pagos na íntegra pela Câmara, assim como também o seguro, depois a contrapartida financeira [é] mais três euros e meio à hora por cada aula que é dada”* (E1) além de que *“a Câmara Municipal financia [...] o subsídio de Natal, de férias e a compensação por cada dois dias de trabalho [...], financia também a higiene e segurança no trabalho”* (E2).

De acordo com a legislação, *“o valor mínimo das remunerações dos professores afectos às actividades de enriquecimento curricular em horário completo não pode ser inferior ao do índice 126 da carreira dos educadores e dos professores dos ensinos básico e secundário, quando possuem habilitação igual à licenciatura e ao índice 89 nos restantes casos, devendo para os casos de horários incompletos ser calculado um valor por hora lectiva (tempo lectivo de quarenta e cinco minutos) proporcional aos índices referidos”* (ponto 4, Despacho 8683/2011, de 28 de junho) e nesse sentido o pagamento aos professores é feito a *“[...] dez euros e cinquenta e seis à hora, depois têm direito a subsídio de férias proporcionais [...], subsídio de Natal e subsídio de alimentação, proporcionais às horas que são dadas [...]”* (E1).

Se nos debruçarmos sobre o balanço financeiro das AEC no *Município Vermelho*, os parceiros consideram que apesar de tudo o balanço é positivo (cf. E1, E2) na medida em que no terreno *“normalmente que há meses que se gasta mais e outros que se gasta menos”* (E2) e vão gerindo as atividades para que nunca falhe nada. No entanto, segundo a Vereadora da Educação, *“as verbas transferidas pelo Ministério da Educação não são suficientes para todos os encargos com as AEC. Para além desse facto a autarquia*

*considera que as verbas concedidas de acordo com as hipóteses previstas no n.º 3 do Artigo 3º, Capítulo II do Anexo ao Despacho já referido, deveriam ser as mesmas para todas as hipóteses, uma vez que os encargos com as atividades, sejam elas quais forem, são os mesmos (professores com contratos, etc.)”* (E4) e por isso é o município quem acaba por investir mais na possibilidade de operacionalizar estas atividades, uma vez que estamos perante o esforço do investimento que o município faz na Educação local, porque não haverá grande margem de manobra se também não houver verbas que permitam autonomia para a consecução de objetivos. Esta dependência financeira faz repensar se de facto houve autonomia para que o Município decidisse sobre as políticas educativas e a adequação das ofertas adaptadas ao meio e ao contexto específico de cada escola dos agrupamentos. Esta questão parece-nos contraproducente com o próprio cariz das AEC que têm no seu âmago a mobilização de recursos locais, construção de parcerias e escolhas adequadas à população-alvo, uma vez que há um pacote de AEC que dá maior comparticipação financeira por aluno.

Já a CONFAP (2007:3) evidenciava o insuficiente financiamento cedido pelo ME, face às necessidades específicas detetadas pelas autarquias, com menos experiência e prática na área da educação ou sem cartas educativas devidamente elaboradas, nomeadamente no que respeita à resolução dos problemas levantados pelas escolas de regime duplo, escolas isoladas, ou equipamentos insuficientes para a prática das atividades. Ora, importa questionar em que medida foi selecionada a oferta pedagógica que se prevê adequada às necessidades do público-alvo perante todo o condicionalismo financeiro. Esta situação reafirma a continuidade da constatação que a CONFAP (2009: 3) faz sobre a escolha das atividades que é efetuada em função da comparticipação financeira máxima prestada pelo ME e nesse contexto questiona a efetiva articulação com Projeto Educativo dos Agrupamentos e as referidas necessidades do público-alvo.

#### **4. Organização/Coordenação das Atividades**

As atividades são organizadas nos agrupamentos segundo turmas com lotação máxima de 25 alunos e por anos de escolaridade sendo priorizada a constituição da turma curricular (cf. E1 e E2 e E3), como indica Artigo 18.º-C do Despacho 8683/2011, de 28 de junho. Nalguns casos, por haver um número reduzido de inscrições e no sentido de

rentabilizar os recursos humanos disponíveis, “*constituíram-se algumas turmas integrando dois anos de escolaridade de acordo com as inscrições para estas atividades e consoante a realidade de cada EBI*” (Acordo de Colaboração, 2011: 3), tentando aproximar o nível de escolaridade que as turmas têm (cf. E3). Esta possibilidade está prevista no despacho supracitado, no entanto há uma salvaguarda relativamente à atividade físico-desportiva: na área da Atividade Física, as turmas integram alunos do 1.º e 2.º anos e na área da Atividade Desportiva, as turmas integram alunos do 3.º e 4.º ano.

A carga horária semanal de cada atividade é estabelecida entre as entidades parceiras e, segundo o PAA do AEV (2011: 8), estarão organizadas da seguinte forma de acordo com o Acordo de Colaboração (2011: 5-7) e com o Despacho 8683/2011, de 28 de junho:

**Quadro 5** – Organização dos horários das AEC no *Município Vermelho*

<b>TURMAS DO 1.º E DO 2.º ANO DE ESCOLARIDADE</b>	Ensino do Inglês	2 x 45 minutos
	Ensino da Música	3 x 45 minutos
	Atividade Física e Desportiva	3 x 45 minutos
	Apoio ao Estudo	2 x 45 minutos
<b>TURMAS DO 3.º E DO 4.º ANO DE ESCOLARIDADE</b>	Ensino do Inglês	3 x 45 minutos
	Ensino da Música	2 x 45 minutos
	Atividade Física e Desportiva	3 x 45 minutos
	Apoio ao Estudo	2 x 45 minutos

A duração semanal da atividade lúdico-expressiva é fixada entre centro e trinta e cinco minutos e duzentos e setenta minutos semanais (Artigo 18.º do Despacho 8683/2011, de 28 de junho) e a título excecional, poderão ser aceites propostas que prevejam uma duração semanal de apenas noventa minutos para os alunos do 3.º e 4.º ano (Artigo 11.º do Despacho 8683/2011, de 28 de junho).

As atividades decorrem no final do período letivo, posição defendida pelo AEV que entende que “[...] *o tempo letivo tem que decorrer no tempo em que as crianças também estão mais concentradas e conseguem estar mais concentradas, [e] que é o período da manhã e a seguir ao almoço e isso muitas vezes os professores nessa situação também não*

*querem ceder o seu tempo para que essas atividades possam decorrer noutro tempo...*” (E3), com exceção de uma escola que dada a distância geográfica foi permitida a flexibilização de horário.

Nos horários sem flexibilização, as AEC são dinamizadas no período da tarde, entre as 15.45 e as 16.30 horas e as 16.45 e as 17.30 horas, havendo um interregno de 15 minutos entre as duas. Nos horários com flexibilização as atividades curriculares podem ser inseridas no horário das AEC, assim como uma determinada AEC pode ser desenvolvida no horário da componente letiva (cf. Acordo de Colaboração, 2011: 5-7).

Mesmo que a situação dos docentes das AEC seja precária e que estes tenham necessidade de uma maior carga horária, entendemos que a flexibilização de horários deva ter em conta principalmente o atendimento às necessidades educativas dos alunos e não apenas um maior tempo de serviço para efeitos de concurso nacional de professores. De qualquer forma, a estabilidade e sustentabilidade dos docentes que ganhariam mais se tivessem mais horas de trabalho seria uma mais-valia na sua vida pessoal, o que, por sua vez, pode dar ânimo e proporcionar mais vontade de fazer melhor ao nível profissional. Noutras palavras, parece-nos que estamos perante uma relação biunívoca em que um aspeto leva ao outro.

Independentemente de haver ou não flexibilização de horário, partilhamos da posição da CONFAP quando incita ao uso de estratégias e metodologias distintas das usadas em contexto de sala de aula que potencie aos alunos bem-estar e tranquilidade (CONFAP, 2007: 2), para não haver uma sobrecarga dos alunos já que passam tanto tempo na Escola. Neste contexto, Neto-Mendes (2007:19) afirma que a intervenção autárquica deve respeitar a orientação educativa e formativa em detrimento de *escolarizar* essa intervenção, para travar a tendência que o desenvolvimento das AEC possa ter ao escolarizar espaços e tempos que se previam lúdicos e serão contraproducentes se assim não se apresentarem.

As atividades são de enriquecimento curricular e não extra-curriculares, e nesse sentido entendemos que podem ser desenvolvidas aquando do horário letivo para um desenvolvimento holístico das crianças. Assim, várias áreas do saber podem ser articuladas em projetos envolventes, considerando-se *“um outro tempo educativo onde [as crianças] possam usufruir de experiências gratificantes que, mais do que promover aprendizagens de carácter escolar, estimulem, como seu objectivo prioritário, a exploração do mundo ou*

*a produção de obras que se partilham e interpelam de forma solidária*” (Cosme & Trindade, 2007: 20). Caso se coloque a questão do problema dos furos no horário dos professores titulares, poderá sempre tentar encontrar-se um meio termo e as AEC serem desenvolvidas logo no início ou no final dos períodos letivos.

No PAA 2011/2012 do AEV estão referidas as reuniões a serem realizadas ao longo do ano letivo. Sendo assim, no final de cada período ou ao longo do ano quando se definirem como necessárias, são realizadas reuniões com o intuito de definir uma articulação curricular adequada à realidade do Agrupamento. O conjunto de professores procederá a “*Reuniões de articulação vertical e horizontal; Reuniões de Avaliação das AEC; Reunião de acompanhamento e supervisão do funcionamento das AEC*” (PAA do AEV, 2011: 12).

A responsabilidade pedagógica é de cada Agrupamento e neste sentido cada um tem o seu regimento, mas as AEC fazem parte dos projetos educativos e constam do plano anual de atividades de cada um (cf. E4) e há ainda “*inquéritos de satisfação aplicados aos agrupamentos, escolas, alunos, encarregados de educação e parcerias; participação nas reuniões de avaliação dos Agrupamentos e da CAP (Comissão de Acompanhamento do Programa)*” (E4) que demonstram a seriedade com que o município encara a responsabilidade pelas atividades que promove. Estes inquéritos de satisfação são destinados à avaliação das atividades realizadas. Estes inquéritos pretendem avaliar as parcerias existentes, os professores dinamizadores das AEC, as entidades promotoras, as articulações verticais e horizontais, os espaços físicos destinados às AEC, os recursos materiais e humanos e os conteúdos de cada atividade. Estes inquéritos estão disponíveis para serem respondidos pelos Agrupamentos de Escolas, pelas Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pelos Parceiros, pelos Encarregados de Educação e pelos alunos, no sentido de obter um maior conhecimento da opinião geral dos destinatários das AEC. Estes questionários permitem que se obtenha um maior conhecimento da realidade em que decorrem as AEC e verificar se o objetivo das mesmas, o qual passa por “*estimular o desenvolvimento global de cada criança, o respeito pelas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas*” (PAA do AEV, 2011: 27) é ou não atingido.

Segundo a legislação em vigor, Despacho 8683/2011, de 28 de junho, as AEC são selecionadas de acordo com os objetivos definidos no projeto educativo do agrupamento de

escolas e devem constar do respetivo plano anual de atividades (ponto 8), o que viemos a conferir, assim como os Agrupamentos de Escolas garantem os mecanismos necessários à avaliação das mesmas (ponto 9). Os planos de atividades dos agrupamentos de escolas incluem obrigatoriamente para todo o 1.º ciclo como atividades de enriquecimento curricular o Inglês e o Apoio ao Estudo (ponto 10) em que a última é dinamizada pelo Agrupamento para a consolidação dos conteúdos abordados na componente letiva e por isso não é objeto de comparticipação financeira (ponto 6).

No que concerne à avaliação das atividades desenvolvidas em contexto escolar, esta é realizada pelos professores titulares do 1.º CEB em conjunto com os professores que dinamizam as AEC e os respetivos subcoordenadores de cada disciplina, no caso do AEV. No final de cada período letivo, o diretor efetua uma avaliação do funcionamento das atividades com a entidade promotora das mesmas e os respetivos parceiros (cf. PAA 2011/2012 do AEV).

As reuniões são feitas numa lógica de melhoria e participação e, mesmo não havendo cadência certa já que são feitas reuniões extra se assim for entendido necessário, normalmente as reuniões são realizadas por trimestre (cf. E1, E2, E3 e E4). Os intervenientes das reuniões trimestrais *“são geralmente o agrupamento e as escolas e os parceiros”* (E1). Estas reuniões *“são feitas trimestralmente através de avaliações que são feitas aos professores, através de relatórios. Estes relatórios serão entregues à posteriori depois ao agrupamento numa reunião que é feita”* (E1). Nos relatórios constam as atividades desenvolvidas, o comportamento e adesão dos alunos, bem como a articulação pedagógica que foi feita entre as AEC e os professores titulares (cf. E1) e os mesmos são levados para as reuniões pelo professor-coordenador de cada escola (cf. E2) e é feita uma súmula. No caso peculiar do AEV há um professor coordenador de cada atividade, Música e Expressões (a mesma pessoa), Inglês e Atividade Físico-Desportiva (cf. E2).

De forma resumida, os professores titulares fazem a planificação mensal adaptada a cada turma e em consonância com a planificação anual da atividade. No final de cada mês faz-se um relatório sobre o desenvolvimento das atividades e no final de cada período o geral dos relatórios mensais é debatido na reunião trimestral pelos professores-coordenadores, coordenador da AEC (no caso do AEV), pelos parceiros, agrupamentos e representante do *Município Vermelho* (cf. E1, E2, E3 e E4). Os relatórios anuais são feitos pelos parceiros (cf. E1) e em qualquer instância *“[...] é o professor titular de turma que é o*

*responsável por verificar se pedagogicamente as coisas estão a decorrer de uma forma correta, fazer a supervisão como está previsto no despacho e depois se houver questões pedagógicas que seja necessário serem vistas, analisadas, ou revistas, modificadas, isso depois é discutido em reunião de departamento do 1.º Ciclo e aí os professores coordenadores levarão a questão para o departamento e lá será discutida e depois será feita chegar através do titular de turma alguma situação ao professor em causa da atividade”* (E3). Estes relatórios são usados como instrumento de avaliação das atividades e no AEV há uma folha de avaliação para os professores titulares, para os professores das AEC e outra para os alunos no sentido de avaliarem qualitativamente as atividades e para os alunos exprimirem o seu interesse pelas mesmas e os conhecimentos que adquiriram (cf. E3).

Consta que os procedimentos adotados para a organização e coordenação das AEC estão de acordo com o Despacho 14460/2008, de 26 de maio, que estabelece que *“a planificação das actividades de animação e de apoio à família bem como de enriquecimento curricular deve envolver obrigatoriamente os educadores titulares do grupo e os professores do 1.º ciclo titulares de turma, [...] sendo tidos em conta e obrigatoriamente mobilizados os recursos humanos, técnico-pedagógicos e de espaços existentes no conjunto de escolas do agrupamento [...] e os recursos existentes na comunidade, nomeadamente escolas de música, de teatro, de dança, clubes recreativos, associações culturais e IPSS”* (pontos 19, 20 e 21).

Parece-nos que toda a operacionalização do programa cumpre com tudo o que está estipulado pela legislação, o que nos leva a questionar a autonomia municipal na consecução deste programa que é, de facto, um exemplo de cooperação entre o município e os agrupamentos que se assumem na oferta educativa de enriquecimento curricular. Parece-nos muito importante a participação municipal na planificação, monitorização e avaliação das atividades de forma a evitar um papel alheio à Educação no sentido que até a autarquia desenvolveu os seus próprios mecanismos de avaliação.

## **5. Alunos**

No ano letivo 2011/2012 estavam inscritos em Atividade Físico-Desportiva 1501 alunos, em Inglês 1603 alunos, em Música 1200 alunos, em Atividades Lúdico-

Expressivas 328 alunos e no Apoio ao Estudo 1510 alunos (cf. Acordo de Colaboração 2011/2012), sendo que o parceiro Azul intervinha ao nível de 66 e o Laranja em perto de 800 alunos (cf. E1 e E2). Todos estes alunos inscritos que frequentam gratuitamente as atividades (cf. Despacho n.º 14 460/2008, de 15 de maio) são avaliados no final de cada período através de parâmetros definidos em conselho pedagógico e esta avaliação é da *“responsabilidade dos professores em articulação com os professores titulares de turma, no âmbito da supervisão pedagógica”* (Regimento Interno do AEV).

A oferta das atividades é obrigatória, mas a frequência por parte dos alunos é facultativa, o que leva a desigualdades em termos de aquisição de competências e vivências, o que poderá levar a níveis de conhecimento das várias áreas diferenciados e com repercussões ao nível da heterogeneidade no 2.º Ciclo. Os alunos não inscritos nas atividades não podem permanecer na Escolas durante as mesmas, uma vez não terem ninguém responsável sobre si. No entanto, esses alunos poderão frequentar o ATL caso estejam inscritos.

A inscrição nas atividades é realizada pelos Encarregados de Educação e a frequência nas mesmas é facultativa, no entanto *“os encarregados de educação comprometem-se a que os seus educandos frequentem as actividades de enriquecimento curricular até ao final do ano lectivo, no respeito do dever de assiduidade consignado no Estatuto do Aluno”* (ponto 34 e 35 do Despacho n.º 14 460/2008, de 15 de Maio) e *“[os agrupamentos] já têm no regulamento interno inicial que os alunos inscritos têm de permanecer até ao final do ano inscritos, salvo, raras exceções, uma mudança de escola [...]”* (E2). Em caso de desistência *“o maior prejudicado é a Câmara Municipal, porque deixa de receber o valor daquele miúdo, mas continua a ter de pagar à instituição para nós pagarmos ao professor o valor que estava estipulado para se pagar ao professor”* (E2). Neste contexto questionamos a imposição da frequência até ao final do ano letivo após a inscrição uma vez que não estão determinadas as consequências no caso de desistência e não cumprimento do estabelecido.

## **6. Professores**

O Decreto-Lei n.º 212/2009, de 3 de setembro, estabelece que os municípios podem celebrar contratos de trabalho a termo resolutivo, a tempo integral ou parcial, com



profissionais recrutados para as AEC. No *Município Vermelho* os professores das AEC têm contratos de trabalho a termo certo e tempo parcial, onde é expresso a que categoria (área de intervenção) pertence o professor, a retribuição mensal ilíquida auferida, cujo “*pagamento mensal será efectuado logo que o primeiro outorgante [parceiro] receba da Câmara Municipal [...] o correspondente valor mensal de participação pelo dito acordo*”, bem como aspetos relativos às escolas a intervir, o horário a cumprir acrescentando de “*uma hora mensal a ser disponibilizada pelo docente para a componente não lectiva, nomeadamente reuniões de trabalho. Esta componente não lectiva tem carácter obrigatório e as ausências serão penalizadas com perda de remuneração*”. O contrato tem início e término explícitos e não é renovável nem prorrogável, além de que os contratos ficam sujeitos a um período experimental de 30 dias e a duração do período de férias é calculada segundo os termos do Código de Trabalho e será usufruído pelo docente durante as paragens letivas de Natal, Carnaval e Páscoa.

Perante o contrato de trabalho cada docente tem de cumprir com uma série de responsabilidades além da sua função educativa. No regulamento interno do *Parceiro Laranja* está expresso que, nas escolas, o registo de sumários e presenças dos alunos tem de estar atualizado até ao dia 5 de cada mês e terá de ser enviado para o parceiro o registo de assiduidade do professor e os respetivos relatórios das atividades, modelo fornecido pelos agrupamentos, onde constam os conteúdos abordados, os objetivos a atingir e uma súmula das atividades realizadas, bem como a planificação das atividades. Esta situação aplica-se aos outros parceiros.

No final de cada período e até ao último dia de aulas, o docente tem de proceder à avaliação qualitativa dos alunos relativamente ao seu desempenho pessoal e sócio-cognitivo nas AEC, preenchendo grelhas fornecidas pelos agrupamentos de escolas e/ou Câmara Municipal e além do reforço da forma de pagamento referida nos contratos, o regulamento interno também explicita que “*sempre que se verifique uma situação pertinente que se desvie da normalidade e envolva o professor das AEC, directa ou indirectamente, este deve informar a associação da ocorrência por e-mail, em tempo oportuno*”, que é obrigatório entregar no final do ano letivo o livro de ponto fornecido pelo parceiro devidamente preenchido, onde constam a listagem de turmas, sumários e presenças dos alunos e também um parágrafo referente a faltas e substituições que indica que “*sempre que o professor das AEC necessitar de faltar, deve indicar um professor*

*substituto informando à Associação, atempadamente e deve enviar o currículo do professor para o e-mail [...]. Na eventualidade de não conseguir arranjar alguém que o substitua, deve informar de imediato a Associação. Em qualquer das situações, cabe ao professor avisar a escola e a Associação da sua ausência”.*

O contrato a termo certo e tempo parcial que é celebrado com os docentes tem caducidade no final do prazo estabelecido no contrato, coincidente com o último dia de aulas do ano letivo e por ser um contrato com duração superior a 6 meses os professores terão direito a 2 dias úteis de férias por cada mês completo de duração do contrato. As férias são gozadas durante o período de férias letivas para permitir que sejam de novo contratados num ano letivo seguinte, uma vez que não é feita renovação. No entanto, entrou em vigor a Lei 3/2012, de 10 de janeiro, que permite a prorrogação extraordinária dos contratos a termo que findam até 30 de junho de 2013, o que permitira mais estabilidade aos docentes que tinham funções a exercer garantidas durante dois anos letivos. Neste contexto, parece-nos pertinente que os docentes tenham mais garantias pelo facto de terem um contrato de trabalho e não ficarem apenas pela prestação de serviços, mesmo que a situação profissional seja precária no sentido do tempo de trabalho ser normalmente duas horas por dia, o que implica que muitos professores necessitem de ter mais ocupações para garantirem a sua sustentabilidade.

No Artigo 22.º-A do Despacho n.º 8683/2011, o qual reporta à seleção dos técnicos, está assente que os órgãos competentes dos agrupamentos de escolas devem participar ativamente na seleção e recrutamento dos técnicos a afetar a cada AEC. O Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho, explicita o perfil dos técnicos selecionados para as AEC, tendo em conta as habilitações requeridas para cada uma das atividades, bem como o índice de remuneração dos mesmos, caso sejam licenciados ou não.

São os parceiros que recrutam os docentes das AEC no *Município Vermelho* (cf. E1 e E2) e dão continuidade pedagógica sempre que possível, não só para atribuir um horário aos professores, mas porque é vantajoso para os alunos se tiveram uma boa experiência. Neste sentido, neste município é privilegiado o contacto com os docentes para a sua seleção, um processo que poderá ser mais demorado e burocrático, mas que assegura o conhecimento prévio dos profissionais além da sua graduação profissional e tempo de serviço, o que dota de valor as vivências, experiências e aspirações dos docentes. Neste sentido não é utilizada a plataforma do ME.

Segundo informações gerais sobre o *Parceiro Laranja*, a associação aumentou o número de docentes nas AEC do ano letivo de 2010/2011 para 2011/2012, passando de 30 para 35 docentes nas atividades de Inglês, Música, Atividade Física e Desportiva e Expressões Artísticas, assim como o número de horas de intervenção que passaram de 257 para 317. É, de facto, o parceiro com maior presença de docentes no município.

Os técnicos das AEC no *Município Vermelho* correspondem aos requisitos determinados pela legislação e possuem, na maioria, licenciatura nas áreas desenvolvidas ou têm currículo relevante. No entanto, um dos constrangimentos referidos pela CAP refere que o “[...] *Ensino da Música continua a deparar-se com um conjunto de constrangimentos de professores habilitados, mas também à articulação horizontal e vertical nas escolas e agrupamentos*” (Relatório de Acompanhamento das Atividades de Enriquecimento Curricular, 2007/2008: 12), mas nesse sentido são oferecidas as Expressões Artísticas (Atividades Lúdico-Expressivas) que abordam também a Expressão Musical por professores igualmente competentes, uma vez que nem sempre há docentes de Música suficientes.

A carga horária semanal dos professores das AEC no *Município Vermelho* “*pode ir até dez horas semanais. É o limite máximo porque nestes agrupamentos não existe [...] a flexibilidade de horários e então fazemos aquela franja que vai das 15.30 às 17.30, portanto, no máximo são dez horas*” (E2).

Os encargos inerentes ao contrato dos professores contemplam vários aspetos:

Remuneração Base Mensal (+ 1 reunião) = valor do índice/hora \* n.º de horas semanais \* n.º de semanas do mês + valor do índice/hora. Valor do índice é o valor atribuído aos professores contratados: com base no índice 126 caso possuam grau de licenciatura e com base no índice 89 nos restantes casos.

Duodécimos de Férias e Natal = remuneração base mensal/12 meses.

Segurança Social Entidade = (remuneração base mensal + duodécimos férias e Natal) \* valor percentual da segurança social/100.

Subsídio de alimentação = (n.º de horas semanais \* valor subsídio de alimentação por dia)/40 \* n.º dias letivos do mês.

Remuneração líquida mensal = remuneração base mensal + duodécimos férias e Natal + valor segurança social entidade.

Compensação (2 dias por cada mês de trabalho) = remuneração base mensal/30 \* 2 dias \* 9 meses.

Seguros = valor consoante apólice apresentada (até ao valor máximo de 200,00€ por professor) (cf. Protocolo de Cooperação do *Parceiro Laranja*). No entanto, para dar uma perceção mais simples da realidade, podemos afirmar que um professor que tenha um horário de 10 horas semanais receberá por mês cerca de 400 euros.

Embora pouco exequível dado o início e término do contrato de trabalho, assim como a não manutenção de um corpo docente de uns anos letivos para os outros, parece-nos importante que os professores das AEC sejam integrados na cultura organizacional e curricular das escolas/agrupamentos onde estão inseridos. Entendemos que a sua participação na construção do Projeto Educativo de Escola e no Projeto Curricular de Turma devia ser tida em conta, uma vez que a Educação e formação são da responsabilidade de toda a comunidade educativa e os professores das AEC têm um papel fulcral na Educação Não-Formal das crianças. Já que as AEC articulam pedagogicamente e participam nas atividades das Escolas, também nos parece que o papel dos docentes devesse ir mais além e ser-lhes atribuída a possibilidade de participarem no Conselho de Docentes e na conceção de um regulamento para as atividades, mesmo que fosse proveniente do regulamento interno da Escola e estivesse em consonância com o mesmo uma vez que é esse tido em conta, apenas para dotar as atividades de maior crédito junto da comunidade.

## **7. Balanço da atuação no programa**

Não poderíamos tentar caracterizar o desenvolvimento das AEC no Município Vermelho sem deixar de fazer um balanço dos intervenientes de investigação sobre o programa e sua atuação no mesmo e é neste sentido que iremos apresentar potencialidades, vulnerabilidades e sugestões para a continuidade referidas aquando das entrevistas. Pelas respostas dadas podemos afirmar que no Município vermelho há boa relação entre a autarquia, os parceiros e os agrupamentos, visto essa relação de parceria ter sido referida em todas as entrevistas, uma vez que “[...] *é uma Câmara Municipal que trabalha muito diretamente com as escolas e nesse sentido o trabalho é um trabalho muito direto, [...] de gestão, de comunicação [...]*” (E3).

Como pontos fortes são referidos a capacidade de organização, de gestão, o pessoal docente que dá mais de si às escolas do que o tempo para que é pago, a capacidade de resolução de problemas que vão surgindo no sentido de colmatar lacunas numa lógica de parceria entre a Câmara, os parceiros e os agrupamentos e pela proximidade da comunidade escolar que estas atividades envolvem (cf. E1, E2, E3 e E4) no sentido de ser promovido um papel mais ativo por parte das entidades locais com a escola. Neste contexto, *“a comunidade está envolvida numa coisa que, normalmente, só ficaria atribuída à escola e que por norma, os pais, vizinhos e amigos não interferem nem sabem o que é que se passa”* (E2), além de que é referida uma maior envolvência dos agrupamentos de escolas, onde se desenvolvem as AEC, bem como a atitude da Câmara em assegurar os contratos aos professores, uma vez que as verbas não são suficientes (cf. E2).

De um modo geral o balanço é positivo e é feita *“uma apreciação muito positiva. A implementação e planificação das atividades assenta num processo de identificação/seleção dos parceiros prestadores do serviço para as diversas atividades de enriquecimento curricular, muito participado e com o acompanhamento permanente da Câmara Municipal enquanto entidade promotora. Foram validadas todas as escolhas e indicações dos órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas porque as propostas apresentadas são garantia de eficiência e qualidade nos métodos de ensino e aprendizagem”* (E4).

No entanto os intervenientes também referiram existir vulnerabilidades que se prendem, principalmente, com recursos de nível financeiro, o horário de trabalho dos professores, pagamento aos mesmos e a postura dos alunos.

Os recursos financeiros revelam-se insuficientes (cf. E1 e E4) para permitir efetivas melhorias no decorrer das atividades e o desenvolvimento de projetos além da própria escola. Os problemas ao nível da quantidade de horas atribuídas aos docentes são abordados no sentido de não haver flexibilização de horários por parte dos agrupamentos e os parceiros acabam por ficar *“sem bons professores, porque obviamente havendo outra proposta de trabalho que seja mais gratificante ou que seja por mais tempo [acabam] por perder bons profissionais”* (E2). O facto de não haver flexibilização de horários leva a que os docentes contratados tenham um horário muito reduzido, com um máximo de 10 horas semanais, o que se torna constrangedor. O *Município Vermelho* considera que *“...a flexibilização de horários seria uma mais-valia para o programa, uma vez que permitiria,*

através da criação de melhores condições de trabalhos para os professores, envolvê-los ainda mais em todo o processo e ao nível da sua participação na escola” (E4), uma necessidade que já era referida no XVII Congresso da ANMP (2007: 12).

Além disso, como a maioria dos professores está em atividade ao mesmo tempo, no período entre as 15.45 e as 17.30 horas, por vezes os parceiros não conseguem assegurar substituições em caso de falta (cf. E2 e E4). Mesmo assim, *“apesar de se ter visto melhorada a situação dos professores (que passaram dos recibos verdes a contratos a termo resolutivo a tempo parcial), pode considerar-se uma vulnerabilidade a pouca estabilidade e valorização das condições de trabalho dos docentes das AEC (pouca continuidade do corpo docente)”* (E4).

O problema do pagamento aos professores (cf. E2 e E3) é que o mesmo é feito quando os parceiros recebem do município, está patente nos contratos de trabalho, por isso *“[...] não há um dia fixo para receber. [...] portanto, às vezes é ao dia 12, como ao dia 15, como ao dia 20 e infelizmente as pessoas não têm dia certo para receberem e é mais difícil fazer uma gestão correta da sua própria vida”* (E2). Este problema não é único neste município, pois Matthews et al. (2009: 60-61) já tinham alertado para este facto.

Em relação à postura dos alunos é referido que *“[...] depois de cinco horas letivas já não... e dada a característica dos alunos que temos hoje em dia, com uma falta muito grande de concentração, de saberem estar, dificulta muito, por vezes, o trabalho dos professores”* (E3) e por isso é incentivado o desenvolvimento de atividades lúdicas com estratégias chamativas para que os alunos adiram, até porque o tempo de atividade é apenas 45 minutos, o que compromete o tempo de concentração das crianças. Tendo presente o risco de híper-escolarização das crianças (cf. Mathews et. al, 2009, Cosme & Trindade, 2007), uma vez que as crianças passam 7 horas na escola, parece-nos importante que as AEC sejam, de facto, atividades lúdicas que permitam espair e aprender através de estratégias pedagógicas divertidas que permitam abstrair e recarregar energias, uma vez que as crianças necessitam de tempo e espaço para usufruírem do direito de brincar e tantas horas na escola comprometem o seu tempo livre.

Partilhamos da opinião de que as AEC se traduzem numa iniciativa meritória devendo ser assumidas como um fator qualitativo no percurso dos alunos (cf. CONFAP, 2007: 1 e 2009: 2) e reiteramos que este programa no seu cerne é dotado de muita pertinência, mesmo que nem sempre se virtualizem os princípios preconizados para o

efeito. Neste sentido o *Município Vermelho* também está em consonância quando todos os intervenientes de investigação assumem que as atividades são uma mais-valia.

No ano letivo de 2010/2011, as respostas aos Inquéritos de Avaliação das AEC aplicados pelo *Município Vermelho* revelaram que os agrupamentos consideram que estão muito satisfeitos com as parcerias existentes e satisfeitos com os recursos existentes. Parece-nos pertinente frisar que a leitura destes inquéritos levanta algumas reservas no sentido de, em termos desta investigação, não terem sido averiguadas as condições em que os mesmos foram preenchidos. No entanto, procurámos apresentar os dados da análise dos mesmos através dos documentos do *Município Vermelho* sobre a avaliação das atividades.

As escolas do 1.º CEB também se encontram satisfeitas com as parcerias e com os recursos existentes. No entanto, mencionaram a existência de algumas limitações, nomeadamente ao nível da eficiência na substituição dos professores e da insuficiência de alguns recursos materiais. Os parceiros referem que se encontram satisfeitos com as parcerias e com a disponibilização dos recursos humanos. Relativamente aos recursos materiais, consideram que neste aspeto reside um problema relacionado com os espaços físicos disponibilizados para a realização das AEC. A manifesta escassez de estruturas físicas que garantam a implementação do programa é um dos condicionalismos físicos dos espaços já referidos pela CONFAP (2007: 2).

Os alunos, de uma forma geral, indicam que estão muito satisfeitos com todas as AEC desenvolvidas. Os Encarregados de Educação apontaram algumas limitações ao desenvolvimento das AEC, tais como, a inadequação dos espaços físicos, o não conhecimento dos conteúdos abordados, a falta de formação pedagógica dos dinamizadores das AEC, o pouco conhecimento dos professores e do seu trabalho, entre outros.

Relativamente à limitação colocada pelos Encarregados de Educação pelo desconhecimento de conteúdos e escasso conhecimento do trabalho dos docentes, sabemos que as planificações anuais, mensais, relatórios mensais e trimestrais sobre o decorrer das atividades estão disponíveis para consulta junto dos professores titulares.

Segundo a Vereadora da Educação, as AEC terão continuidade no *Município Vermelho* se houver verbas para tal, uma vez que é partilhada a opinião de que este modelo de gestão tem futuro (cf. E1, E2 E3 e E4), promove democratização no acesso às mesmas e equidade entre os alunos, no entanto as verbas transferidas pelo ME ainda não fazem face

aos encargos reais do programa (cf. E4). De qualquer forma e analisando esta questão duma perspectiva de aprendizagem, os parceiros acabaram por desenvolver um conhecimento tácito sobre o funcionamento destas atividades e poderão propor-se a trabalhar em parceria com os ATLS, caso se dê o culminar destas atividades por falta de verba. Além disso, a passagem das parcerias educativas para a promoção das AEC com responsabilidade exclusiva do município, sem acordos de cooperação, seria o término da dinamização das entidades locais

Tendo patente a conjuntura económica que marca os nossos dias e as vicissitudes que atravessamos com cortes orçamentais que afetam todos os domínios, parece-nos de louvar o esforço que este município tem feito a fim de responder às necessidades locais, mesmo com carências financeiras, uma vez que o que recebe do ME não cobre as despesas que o projeto das AEC exige (cf. E4). Neste sentido, o *Município Vermelho* não se tem alienado da execução das políticas nacionais, responsabilidades e encargos provenientes da tutela neste contexto, até porque promove a parceria e está em constante contacto e estreita colaboração com as entidades locais envolvidas nas AEC e com os agrupamentos, uma vez que a Educação é prioritária e estas atividades são muito mais que a ocupação de tempos livres. No entanto, achamos pertinente o conhecimento dos municípios enquanto interventor na Educação, não só pela massificação do ensino a que assistimos e que corrompe com modelos administrativos centralizados, mas pelo próprio protagonismo municipal na resposta às necessidades locais (cf. Fernandes, 1996: 113). Cremos que para o programa das AEC ser resultado da descentralização e da territorialização das políticas educativas seja necessário que haja uma efetiva distribuição de poderes ao nível político que não se limite pela dimensão administrativa a que assistimos, visto a situação com que nos deparámos enquadrar-se mais no âmbito da desconcentração que propriamente descentralização.

As AEC são uma solução proveniente da política de ETI em que o Estado detém o poder normativo de criação e delega ao local, nomeadamente aos municípios, competências substanciais para a execução do programa.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O facto de termos enveredado pelo presente estudo de caso foi impulsionado pelo querer compreender a organização e gestão das AEC através de parcerias educativas no *Município Vermelho*, uma operacionalização intrinsecamente ligada à territorialização das políticas educativas e à valorização do papel do 1.ºCEB na formação dos cidadãos. As referidas AEC surgiram no seguimento da política de ETI e hoje em dia são a imagem de marca dos municípios que as promovem. Objetivando perceber de que forma é que o *Município Vermelho* assumiu o programa das AEC em parceria com entidades locais e agrupamentos de escolas, conhecendo quais as responsabilidades de cada instituição, pareceu-me adequado estudar a própria realidade em que estou inserida por motivos profissionais.

Começámos por delinear o estudo através do enquadramento teórico visando compreender o caminho da centralização à descentralização das políticas educativas e rapidamente partilhámos da opinião de Barreto no sentido que “*a centralização e a descentralização [não são], em si próprias, virtude ou defeito. A ambas correspondem objectivos, estratégias e políticas. Só podem ser compreendidas ou explicadas no seu contexto histórico e social...*” (1995: 159), mas é certo que a descentralização veio mobilizar mais atores educativos e contextualizar a ação educativa local, sendo uma “*resposta às novas teorias de administração que propõe maior participação dos agentes locais e preconiza a deslocação do poder de decisão do centro para a periferia*” (Uaciquete, 2012: 69).

Caminhamos com vista à emergência do poder local, uma vez que “*desde o momento em que os níveis locais de governo, de administração e de participação cidadã se revestiram de um interesse renovado em todas as democracias, as comunidades e colectividades locais, leia-se as variadas formas de poderes locais, passaram a ser encaradas como uma espécie de laboratório de excelência susceptível de permitir novas leituras e aprofundamentos sobre os processos decorrentes ou constituintes da participação política*” (Ruivo, 2010: 4).

A territorialização das políticas educativas tem no seu cerne o distanciamento da ideologia do centralismo, uma vez que o local fica provido de autonomia para ter decisão própria consoante os seus recursos, uma vez que se prevê que a tutela faça uma redistribuição de poder do centro para a periferia em que a última desenvolve as suas próprias políticas numa lógica subsidiária ou até mesmo numa lógica de liderança para

incitar à inovação educativa. O município tem de ser eficiente na concretização das suas políticas e aumentar a sua produtividade enquanto entidade detentora das mesmas. Ora, o sistema escolar tem vindo a alargar-se e os problemas socioeducativos têm vindo a ser cada vez mais complexos e por isso o Estado tem vindo a abandonar a característica reformadora, assumindo-se como um *Estado Regulador* (cf. Formosinho e Ferreira, 2000: 81).

Além da consecução de tarefas relativas a transportes escolares, ação social escolar e à construção de edifícios educativos, as autarquias têm mais atribuições e podem agora assumir a competência para criar o seu Conselho Local de Educação e, entre outros, gerir o seu próprio programa de AEC, programa este que surgiu numa lógica de ETI e cuja “*frequência das AEC passa pela existência de serviços que complementem a ocupação diária dos alunos perante a ausência de políticas de família assentes na conciliação entre a vida familiar, profissional e escolar, concedendo tempo aos pais para que possam estar presentes no acompanhamento dos filhos*” (Cardoso, 2010: 8).

Após terem sido feitas pesquisas teóricas e normativas e terem sido consultados trabalhos de investigação no âmbito, estabeleci um leque de objetivos de investigação e no seguimento defini a metodologia de investigação, optando por um estudo de caso por ser o método mais adequado para dar a conhecer, descrever e analisar qualitativamente o contexto de investigação, primando pelo rigor para dar validade e fiabilidade ao trabalho desenvolvido. A principal vantagem advinda deste método foi a possibilidade de recorrer a diversos métodos de recolha de dados, entrevista e pesquisa documental, o que permitiu fazer *triangulação* dos mesmos, visando conferir maior consistência à análise.

Neste trabalho foi proposta uma abordagem objetiva operacionalizada através da redação de autorizações para realizar a investigação junto do Presidente da Câmara e Vereadora do Pelouro da Educação do município em análise, Presidente do *Parceiro Laranja* e responsável pelas AEC do *Parceiro Azul*, assim como o Diretor do *Agrupamento de Escolas Verde*, cujas entrevistas foram realizadas junto dos mesmos, excetuando o Presidente da Câmara que delegou a entrevista à Vereadora e o Diretor do Agrupamento a uma Adjunta da Direção.

As entrevistas foram realizadas individualmente na data consignada por cada entrevistado, gravadas em áudio, transcritas e analisadas e a sua construção obedeceu ao

conhecimento das teorias existentes a respeito do objeto de estudo e objetivos de investigação. As entrevistas semi-estruturadas, modelo adotado pela potencialidade de ser elaborado um leque de questões prévias, permitiram dar abertura para outras serem formuladas com o desenrolar da entrevista e da interação, promovendo o diálogo e a flexibilidade.

A seleção dos documentos disponíveis para análise documental prendeu-se também com os objetivos de investigação, bem como com a sua credibilidade e representatividade no âmbito das AEC. E reportam-se ao ano letivo de 2010/2011 e 2011/2012, uma limitação temporal, já que dado o cariz do estudo não seria possível alargarmo-nos no tempo.

O tratamento de dados foi realizado através da análise documental e de conteúdo das entrevistas para categorização, devido à forma metódica com que permitiu tratar as informações e os testemunhos para fazer inferências. Para a análise qualitativa dos dados recolhidos de pesquisa documental e entrevistas semi-estruturadas foram construídas grelhas de categorização centradas nos eixos de análise definidos e nos principais objetivos de investigação. No entanto, a necessidade de amadurecer a apresentação, análise e discussão dos dados obtidos e a incompatibilidade com as exigências e responsabilidades profissionais levou a que não fosse cumprido o cronograma da realização do trabalho previamente definido e daí a entrega do mesmo ser feita na segunda fase.

As medidas tomadas, a forma de organização e gestão e os projetos desenvolvidos precisam de tempo para amadurecer e, neste sentido, este estudo não pretende mostrar se as AEC funcionam bem ou mal, mas sim perceber o contexto e dar pistas para os reajustes que se entendam necessários, numa perspetiva de melhoria e continuidade.

Este estudo tem limitações, não só por ser um estudo de caso, mas pela própria forma como foi concebido. Este estudo está condicionado pela sua finalidade, pois reporta-se a uma realidade específica, o *Município Vermelho* e, embora a técnica possa ser replicada ou adaptada para caracterizar outro contexto, os dados obtidos são únicos, no sentido que, por semelhanças que possam surgir, não há uma realidade igual à outra. Neste sentido, podemos questionar a utilidade dos resultados, uma vez que sendo um estudo circunscrito a um município, não podemos generalizar interpretações, apenas ampliar o conhecimento que temos da realidade em causa o que poderá ajudar a encontrar soluções para problemas ou servir de ímpeto para melhorias e inovações. Mesmo assim, pensamos

ter cumprido com o objetivo central de um estudo de caso que é compreender o objeto em causa para formar teorias genéricas acerca de si.

Cremos que com a inexperiência e o nervosismo aquando das entrevistas deveríamos ter aprofundado mais questões relacionadas com as AEC no âmbito da transferência de competências para os municípios, uma vez que, embora nos pareça normal, a posição dos parceiros e do agrupamento prende-se maioritariamente com questões pedagógicas e apenas o município tem uma visão mais política. Além disso, achamos que deveríamos ter abordado a questão da integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais uma vez que a legislação salvaguarda a inclusão dos mesmos no que se trata de afetação de recursos humanos e materiais e nesse sentido seria interessante perceber que medidas são tomadas ao nível de planificação e de operacionalização para que essas crianças participem nas atividades tendo necessidades tão específicas.

Embora não fossem aprofundadas questões relacionadas com a participação dos EE e da Associação de Pais nas AEC consideramos de extrema importância o envolvimento dos mesmos nas atividades.

Cremos que os objetivos de investigação foram alcançados, uma vez que a conceção do estudo mostrou ser possível responder a cada um deles. Relativamente ao *Município Vermelho*, concluiu-se que a autarquia prioriza a Educação, promove o programa das AEC em parceria com entidades locais, participa na conceção, monitorização e avaliação do programa, tendo desenvolvido instrumentos próprios e é elogiado pelos parceiros no sentido de assumir este projeto mesmo que as verbas sejam insuficientes. Os parceiros têm vindo a desenvolver a capacidade de solucionar problemas advindos da gestão do programa e de questões pedagógicas em articulação com o agrupamento de escolas, no entanto entram em discordância no que se refere à flexibilização de horário: os parceiros vêm necessidade em atribuir mais horas de trabalho aos seus docentes para não perderem professores que possam ser aliciados por propostas com maior remuneração e para haver melhor possibilidade de poderem ser desenvolvidos projetos de articulação com os professores titulares, mas o agrupamento defende que o currículo deve ser desenvolvido durante a componente letiva e as atividades no horário no qual se desenvolvem das 15.45 às 17.30 horas, uma vez que as crianças se encontram mais concentradas durante a manhã e de tarde devem ter atividades mais lúdicas. Partilhamos da opinião dos parceiros, no

sentido de que se os projetos forem globalizantes, transdisciplinares e promoverem uma Educação holística, os alunos ficarão a ganhar, uma vez que *“se é na escola que o currículo acontece, cabe aos professores desempenhar nelas um papel muito significativo no seu desenvolvimento e concretização”* (Brites Ferreira, 1999: 15), já que a Educação é da responsabilidade da comunidade educativa, mas são os professores que operacionalizam o currículo e têm um conhecimento mais fundamentado sobre a transmissão pedagógica dos conteúdos.

Resta deixar algumas perspetivas para investigações futuras, uma vez que poderá ser realizado um estudo comparativo entre municípios e a organização das AEC, poderá ser aprofundado este próprio estudo, contemplando todos os parceiros, agrupamentos, associação de pais, coordenadores de atividade, coordenadores de escola e alguns professores titulares e das AEC. Fica também o incentivo para o aprofundamento de questões relacionadas com a articulação pedagógica na organização das atividades e sobre até que ponto este modelo não híper-escolariza as crianças. Incentivamos também a estudos no 2.ºCEB, para averiguar diferenças entre alunos que frequentaram, ou não, as AEC.

Oliveira et. al. (2008:11) apresentam um conjunto de preocupações que devem ser abordadas junto de professores, autarcas, pais e encarregados de educação, nomeadamente: *“os aspectos inerentes à comunicação e articulação entre os professores das AEC e os professores titulares de turma; as metodologias utilizadas pelos professores das AEC nas suas aulas; os recursos materiais disponíveis e necessários para as AEC; as necessidades de formação dos professores das AEC; a situação laboral dos professores das AEC; os tempos lectivos e de enriquecimento curricular em oposição aos tempos verdadeiramente livres das crianças; a motivação dos professores titulares de turma, dos professores das AEC, das entidades envolvidas e dos alunos”*. Estes aspetos referidos também nos parecem importantes serem aprofundados em estudos futuros, não só no contexto em que o trabalho apresentado foi desenvolvido, mas também noutros contextos e autarquias.

Ao encontro do que já foi referido, cremos que para estudos futuros seja igualmente importante analisar contextos tendo em conta algumas precauções educativas referentes às AEC que Maria do Céu Roldão (2008) enumerou:

*A sensatez no uso do tempo:* A autora defende que as AEC não podem provocar às crianças uma pressão insuportável e inaceitável se as autarquias promoverem muitas áreas que completem o tempo dos alunos, para evitar o ritmo de trabalho de um dia inteiro;

*A qualidade da oferta:* A escola deve ser responsabilizada pela implementação que faz das AEC e pela forma como assegura a qualidade da oferta, uma vez que cabe aos professores garantirem e estabelecerem critérios para supervisionar as mesmas;

*A não assimilação do formato aula da escola curricular:* É necessário avaliar o risco de disciplinarização das AEC, uma vez que estas devem fomentar aprendizagens organizadas mas flexíveis, abertas a interesses e oportunidades;

*A imperatividade da cooperação estreita das AEC e seus responsáveis com o trabalho curricular regular do respetivo docente:* É fulcral que os docentes e os responsáveis pelo currículo sejam gestores e co-gestores do mesmo, numa lógica de colaboração, coerência e equilíbrio.

Dada a discordância dos intervenientes sobre a flexibilização de horário, parece-nos interessante um estudo mais aprofundado sobre o rendimento dos alunos e implicações na indisciplina em horário letivo e durante o horário das AEC, para se perceber comprovadamente se deveria ser feita a mesma ou não, até porque isso teria implicações na contratualização de docentes que teriam mais horas de trabalho para despendar na Escola.

Para terminar, este trabalho foi uma continuação da aprendizagem no ano curricular deste ciclo de estudos, uma vez que os conhecimentos adquiridos apresentaram-se como possibilidades em termos investigativos, mesmo tendo optado por enveredar por um assunto relacionado com a minha vida profissional. Foi um ano de trabalho intensivo, mas muito compensador, uma vez que aprofundei mais conhecimentos da área de Administração e Políticas Educativas.

## BIBLIOGRAFIA

### A

ALMEIDA, L. & FREIRE, T. (2003). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Edições Psiquilíbrios.

AFONSO, N. (2003). “A regulação da educação na Europa: do Estado Educador ao controlo social da Escola Pública”. In J., BARROSO, (org.). *A escola pública – regulação, desregulação e privatização*. Porto: Edições Asa, pp. 49-78.

AFONSO, N. (2006). “A Direcção Regional de Educação: um espaço de regulação Intermédia”. In J., BARROSO, (org.). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 73-97.

AL-TANEIJI, S. & MCLEOD, L. (2008). “Towards decentralized management in United Arab Emirate (UAE) schools”. In *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 19, nº 3, pp. 275-291.

### B

BARDIN, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARRETO, A. (1995). *Análise Social* - Quarta Série, Vol. 30, No. 130. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa

BARROSO, J. (1996). “O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída”. In J. BARROSO, (org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, pp. 169-187.

BARROSO, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.



BARROSO, J. (2001). *As políticas de reforço da autonomia no contexto de alteração dos modos de regulação da escola pública*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

BARROSO, J. (2003). “A “Escolha da escola” como processo de regulação: integração ou selecção social?” In J. BARROSO (org.) *A escola pública – regulação, desregulação e privatização*. Porto: Edições Asa, pp. 79-110.

BARROSO, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

BARROSO, J. (2006). Introdução. In J., BARROSO, (org.). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 11-39.

BELL, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BRITES FERREIRA, J. (1999). “A construção do ensino básico: primeiro o currículo, agora a escola, o professor fica para depois”. In *Educação & Comunicação*. N.º 2 (Jul. 1999), pp. 7-25.

## C

CABALLO-VILLAR, M. (2001). *A Cidade Educadora. Nova Perspectiva de Organização e Intervenção Municipal*. Lisboa: Edições Piaget.

CAETANO, M. et al. (1982). *Regionalização e poder local em Portugal*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

- CANÁRIO, B. (1996). “Descentralização e projecto educativo local”. In J., BARROSO, & J. PINHAL, (org.). *A administração da Educação, os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 67-74.
- CANÁRIO, B. (1999). *Construir o projecto educativo local: relato de uma experiência. Cadernos e organização e gestão escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação educacional.
- CARDOSO, C. (2010). *Relação escola-família nas actividades de enriquecimento curricular*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.
- CARMO, H. & FERREIRA, M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem*, 2ª edição, Lisboa: Universidade Aberta.
- CHARLOT, B. (1994). “La territorialisation des politiques éducatives une politique nationale”. In B., CHARLOT (coord.). *L'École et le territoire*. Paris : Armand Colin, pp. 27-48.
- COMISSÃO DE ACOMPANHAMENTO DO PROGRAMA (CONFAP) (2007). *Relatório Intercalar de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CORAGEM, C, MARTINS, E. & OLIVEIRA, B. (2000). *Critérios de Reordenamento da Rede Educativa*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.
- CORREIA, E. & PARDAL, L. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

COSME, A. & TRINDADE, R. (2007). *Escola a tempo inteiro: Escola para que te quero?*. Coleção Bichos Carpinteiros: Correndo o pensamento dominante. Porto: Profedições.

## D

DUARTE, R. (2004). “Entrevistas em pesquisas qualitativas”. In *Educar*, n.º 24, Curitiba: Editora UFPR, pp. 213-225.

## F

FARINHO, P. (2010). *Implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular para a criação de uma Escola a Tempo Inteiro – sua implicação na Organização e Gestão de uma E.B.1 do Concelho de Odivelas*. Tese de doutoramento. Facultad de Ciencias de la Educacion: Universidade de Granada.

FERNANDES, A. (1996). “Os Municípios Portugueses e a Educação. As normas e as Práticas”. In J., BARROSO, & J., PINHAL (org.). *A Administração da educação. Os Caminhos da Descentralização. Actas do Seminário do Fórum Português de Administração Educacional*. Lisboa: Edições Colibri, pp.113-124.

FERNANDES, A. (2004). “Município, cidade e territorialização educativa”. In J. A., COSTA, A., MENDES, & A., VENTURA (org.). *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 35-43.

FERNANDES, A. (2005). “Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia”. In J., FORMOSINHO, A., FERNANDES, & F., FERREIRA. *Administração da Educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: ASA Editores, pp. 53-89.

FERREIRA, F. (1999). “O local, o global e a territorialidade educativa”. In J., FORMOSINHO, et al. *Comunidades educativas: Novos desafios à Educação Básica*. Braga: Livraria Minho.

FERREIRA, F. (2005). *O local em Educação – Animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian.

FORMOSINHO, J. & FERREIRA, F. (2000). “O pragmatismo burocrático – Um contributo para o estudo da política educativa no quotidiano”. In FORMOSINHO, J., FERREIRA, F. & MACHADO, J. *Políticas educativas e autonomia de escolas*. Porto: Edições ASA, pp. 77-90.

FORMOSINHO, J., & MACHADO, J (2000). “A administração das escolas no Portugal democrático”. In FORMOSINHO, J., FERREIRA, F. & MACHADO, J. *Políticas educativas e autonomia de escolas*. Porto: Edições ASA, pp. 31-56.

FORMOSINHO, J., & MACHADO, J (2000). “Vontade por decreto. Projecto por contrato – Reflexões sobre os contractos de autonomia”. In FORMOSINHO, J., FERREIRA, F. & MACHADO, J. *Políticas educativas e autonomia de escolas*. Porto: Edições ASA, pp. 91-115.

FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. (2005). “A administração da escola de interesse público em Portugal – políticas recentes”. In J., FORMOSINHO, A., FERNANDES, J., MACHADO, & F., FERREIRA. *Administração da Educação – Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Edições Asa, pp.115 -162.

## G

GHIGLIONE, R. e MATALON, B. (1995) (2ª ed.). *O inquérito teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

GOLDENBERG, M. (2002). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. (6.ª edição). Rio de Janeiro: Record.

GUERRA, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncípia Editora.

## J

JUSTO ARNAL, et al. (1992). *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodologías*. Barcelona: Labor.

## K

KARLSEN, E. (2000). *Decentralized centralism: framework for a better understanding of governance in the field of education*. In *Journal Education Policy*, vol. 15, nº 5, pp. 525-538.

KETELE, J-M. e ROEGIERS, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

## L

LACY, M. (1996). *O poder das cores no equilíbrio dos ambientes*. São Paulo: Editora Pensamento – Cultrix.

LE GRAND, J. (2007). *The Other Invisible Hand*. Oxford: Pricenton University Press.

## M

MACHADO, J. (1982). *Neutralidade na Constituição de 76*. Coimbra: Livraria Almedina.

MARTINS, H. (2007). *Os municípios e a Educação – Estudo das modalidades de gestão das AEC*. Dissertação de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação, área de especialização em Administração da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MARTINS, M., NAVE, G. & LEITE, F. (2006). *As Autarquias e a Educação em 2001/2002 na Região Norte*. Associação Nacional de Professores.

MERRIAM, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. São Francisco, California: Jossey-Bass Publishers.

MINTZBERG, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Dom Quixote.

MOÇO, A. (2009). *Actividades de enriquecimento curricular no 1.ºCEB na Figueira da Foz*. Dissertação Ciências da Educação na área de especialização de Formação Pessoal e Social. Aveiro: Universidade de Aveiro.

## N

NEVES, R. (2006). *Actividades de Enriquecimento Curricular: Oportunidades de expansão das actividades físicas e desportivas na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Horizonte, n.º 124 (21).

## O

OLIVEIRA, M. (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes.

OLIVEIRA, M., COELHO, R., MATOS, R.. & MILHANO, S. (2008). *Actividades de Enriquecimento Curricular: Relatório sobre a sua implementação no 1º ciclo do Ensino Básico do concelho das Caldas da Rainha*. Leiria: Centro de Investigação Identidades e Diversidades e Folheto Edições e Design.

ORLANDI, E. (2001). *Análise de Discurso - Princípios e Procedimentos*. São Paulo: Pontes.

## P

PINHAL, J. (1997). “Os municípios e a descentralização educacional em Portugal”. In A., LUIS, J., BARROSO, & J., PINHAL (edit). *A administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas*. Actas do 1.º Congresso do Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa: Edição do Fórum Português de Administração Educacional subsidiada pela Câmara Municipal de Loulé, pp. 177-195.

PINHAL, J. (2003). “A actividade educacional das autarquias portuguesas: natureza e Intencionalidade”. In Comunicação apresentada ao *III Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Recife.

PINHAL, J. (2003). *Os municípios e a descentralização educacional*. Actualização da Comunicação apresentada no I Congresso do Fórum Português de Administração Educacional em 1997. (Documento policopiado).

PINHAL, J. (2004). “*O território educativo e as comunidades locais*”. Texto do Seminário Internacional Educação, Desporto e Desenvolvimento Regional, promovido pela Associação de Municípios do Distrito de Évora, Vendas Novas, Novembro de 2004. (Documento policopiado)

PINHAL, J. (2004). “Os municípios e a provisão pública de educação”. In J. COSTA, A., NETO-MENDES, & A., VENTURA (org.). *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 45-60.

PINHAL, J. (2005). *Descentralização da Administração Educacional: os Municípios e a Autonomia das Escolas – Uma Oportunidade Perdida*. 2º Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional.

PIRES, C. (2007). “A construção de sentidos em política educativa: o caso da escola a tempo inteiro”. In *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 04, pp. 77-86.

## Q

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

## R

ROLDÃO, M. C. (2008). Prefácio. In M., OLIVEIRA, R. COELHO, R. MATOS & S. MILHANO. *Actividades de Enriquecimento Curricular: Relatório sobre a sua implementação no 1º ciclo do Ensino Básico do concelho das Caldas da Rainha*. Leiria: Centro de Investigação Identidades e Diversidades e Folheto Edições e Design.

## S

SANTOS, A. (2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.ºCEB – estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Administração e Políticas Educativas. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SANTOS, L. (2009). *O Projecto Educativo Local numa “Cidade Educadora”: dos princípios às práticas*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização de Administração e Políticas Educativas. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SILVA, I. (2006). *A Autarquia como promotora da Política Educativa Local – O caso de um Município*. Tese de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.

SOUSA, R. (2000). “Municípios e Autonomia das Escolas”. In J., MACHADO, et al (coord.). *Autonomia, Contratualização e Município*. Actas do Seminário. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul, pp. 67-86.

## U

UACIQUETE, A. (2012). *Modelos de Administração da Educação em Moçambique (1983-2009)*. Maputo: Texto Editores.

## V

VAN ZANTEN, A. (1994). “Les Politiques Educatives Municipales : un exemple de mobilisation locale des acteurs de l’éducation”. In B., CHARLOT (coord.). *L’École et le territoire*. Paris : Armand Colin.

## Y

YIN, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.



## WEBGRAFIA

### A

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS PORTUGUESES (ANMP) (2007). *XVII Congresso da ANMP – Linhas Gerais de Actuação*. Disponível em <http://www.anmp.pt/anmp/age/cong/17/linhas.pdf> site consultado a 14/07/12.

### B

BARÃO A., TEMPORÃO, M. & DAVID, P. (2006). *Aprender a observar... Observando*. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mil/AntonioMarisaPaulaObservacao.pdf> site consultado em 22/07/11.

### C

CONFAP (2006). *Relatório Intercalar de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC)*. Lisboa: Ministério da Educação disponível em [http://www.drealentejo.pt/upload/aec/AEC\\_Relatorio\\_Intercalar\\_CAP.pdf](http://www.drealentejo.pt/upload/aec/AEC_Relatorio_Intercalar_CAP.pdf) site consultado em 30/08/11.

CONFAP (2009). *AEC - Tempo de Avaliar (Jun09)*. Disponível em [http://www.confap.pt/docs/AEC-Tempo\\_de\\_avaliar%28Jun09%29.pdf](http://www.confap.pt/docs/AEC-Tempo_de_avaliar%28Jun09%29.pdf) site consultado a 14/07/12.

### F

FERNANDES, A. (2000). “Municípios e escolas normativização e contratualização da política educativa local”. In J., MACHADO, J., FORMOSINHO, & A. SOUSA FERNANDES, (coord.). *Autonomia, contratualização e município*. Actas do Seminário realizado em 24 de Maio de 2000, no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul, pp. 33-44. Disponível em <http://www.cfae-braga-sul.rcts.pt/publica/Autonomia%20Contratualiza%E7%E3o%20Munic%EDpio.pdf> site consultado em 08/09/11.

## G

GABINETE DE ESTATÍSTICA E PLANEAMENTO DA EDUCAÇÃO. *Actividades de enriquecimento curricular – 2010/2011*. Disponível em <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=593&fileName=AEC20111.pdf> site consultado em 20/09/11.

## I

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (2011). *Censos 2011 – resultados preliminares*. Disponível em [http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine\\_censos\\_publicacao\\_det&menuBOUI=13707294&contexto=pu&PUBLICACOESpub\\_boui=122103956&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&menuBOUI=13707294&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=122103956&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1) site consultado em 09/09/11.

## M

MACHADO, J. (2004). Cidade Educadora e administração local da educação na cidade de Braga. In *Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção*. Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia. Disponível em [http://www.aps.pt/cms/docs\\_prv/docs/DPR461180422234c\\_1.pdf](http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR461180422234c_1.pdf) site consultado em 29/08/11.

MARTINS, J. (2000). “Relação autarquia/escola ou sua administração”. In J., MACHADO, J., FORMOSINHO, & A., SOUSA FERNANDES (coord.). *Autonomia, contratualização e município*. Actas do Seminário realizado em 24 de Maio de 2000, no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul, pp. 9-18. Disponível em <http://www.cfae-braga-sul.rcts.pt/publica/Autonomia%20Contratualiza%E7%E3o%20Munic%EDpio.pdf> site consultado em 08/09/11.

MATTHEWS, P., KLAVER, E., LANNERT, J., CONLUAIN, G. & VENTURA, A. (2009). *Políticas de valorização do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal (Avaliação Internacional)*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

(GEPE). Disponível em [http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/Info\\_Portugal\\_port.pdf](http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/Info_Portugal_port.pdf) site consultado a 01/09/11.

ME. (2007). *50 Medidas de Política para Melhorar a Escola Pública*. Disponível em [http://www.oei.es/quipu/portugal/50\\_medidas\\_escola\\_publica.pdf](http://www.oei.es/quipu/portugal/50_medidas_escola_publica.pdf) site consultado em 29/08/11.

ME. (2006). *Alargamento e generalização das Actividades de Enriquecimento Curricular para o 1.º ciclo*. Disponível em [http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos\\_Constitucionais/GC17/Ministerios/ME/Comunicacao/Outros\\_Documentos/20060505\\_ME\\_Doc\\_Actividades\\_Extraescolares.htm](http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos_Constitucionais/GC17/Ministerios/ME/Comunicacao/Outros_Documentos/20060505_ME_Doc_Actividades_Extraescolares.htm), site consultado 23/07/11.

ME. (2006). *Relatório Intercalar de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular: 2006*. Disponível em [http://sitio.dgdc.min-edu.pt/basico/Documents/RelFinal\\_AEC%20Boas%20pr%C3%A1ticas\\_Rev.pdf](http://sitio.dgdc.min-edu.pt/basico/Documents/RelFinal_AEC%20Boas%20pr%C3%A1ticas_Rev.pdf) site consultado a 23/07/11.

MORSE, J., BARRETT, M., MAYAN, M., OLSON, K. & SPIERS, J. (2002). “Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research”. In *International Journal of Qualitative Methods*. Disponível em [http://www.education.wisc.edu/elpa/academics/syllabi/2006/06Spring/825Borman/Morse%20et%20al%20\(2002\).pdf](http://www.education.wisc.edu/elpa/academics/syllabi/2006/06Spring/825Borman/Morse%20et%20al%20(2002).pdf) site consultado em 30/08/11.

## N

NETO-MENDES, A. (2007). “A participação dos municípios portugueses na educação e a reforma do Estado – elementos para uma reflexão”. In *XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação – Por uma Escola de Qualidade para Todos: programação e trabalhos completos*. Disponível em

[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/40.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/40.pdf) site consultado em 20/08/11.

NETO-MENDES, A. & SIMÕES, R. (2007). *A participação dos municípios na educação: subsídios para o estudo das políticas de descentralização em Portugal*. Disponível em [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/385.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/385.pdf) site consultado a 20/09/12.

NEVES, R. (2005). “1º Ciclo: há mais escola para lá das 15.30H ...”. In *Jornal A Página da Educação*, Ano XIV, nº 148 Agosto/Setembro. Disponível em <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=4048> site consultado em 29/08/11.

## P

PONTE, J. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. Bolema, 25. Disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20\(Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20(Estudo%20caso).pdf) site consultado em 29/08/11.

## R

RONDINELLI, D., MacCULLOGH, J. & JOHNSON, R. (1989). “Analysing decentralization Policies in Developing Countries: a Political-economy Framework”. In *Development and Change* (SAGE, London, Newbury Park and New Delhi), Vol. 20, pp. 57-87. Disponível em [http://dess.fmp.ueh.edu.ht/pdf/colloque2012\\_Rondinelli\\_analyse\\_decentralisation\\_economie\\_politique.pdf](http://dess.fmp.ueh.edu.ht/pdf/colloque2012_Rondinelli_analyse_decentralisation_economie_politique.pdf) site consultado a 10/08/12.

RUIVO, F. (2010). *O poder local português e a participação formal dos emigrantes*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/349.pdf> site consultado a 17/09/12.

## S

SARMENTO, M. (1998). “Autonomia das Escolas: dinâmicas organizacionais e lógicas de acção” In *Actas do Seminário A Territorialização das Políticas Educativas*. Braga: Universidade do Minho, 10 de Março de 1998. Disponível em [http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2\\_6.htm](http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2_6.htm) site consultado em 21/08/11.

## **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de março - Estabelece o regime da delimitação da coordenação e atuações da administração central e local em matéria de investimentos públicos.

Decreto-Lei n.º 299/84, de 5 de setembro - Reforço dos encargos municipais em matérias de transportes escolares.

Decreto-Lei n.º 399A/84, de 28 de dezembro - Atribuições municipais em matéria de ação social escolar.

Decreto-Lei n.º 31/87, de 9 de julho - Enquadra a participação municipal no Conselho Nacional de Educação.

Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro - Remete para a formação de parcerias na fundação de escolas profissionais.

Decreto-Lei n.º 30/89, de 24 de janeiro - Disciplina o licenciamento, funcionamento e fiscalização dos estabelecimentos com fins lucrativos.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de março - Define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de julho - Estabelece as circunstâncias da participação das autarquias no pré-escolar.

Decreto-Lei n.º 115/A/98, de 4 de maio – Aprova o regime de autonomia, de administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 169/99, de 18 de setembro – Define as competências municipais no âmbito da educação.

Decreto-Lei n.º 12/2000, de 29 de agosto - Fixa os requisitos essenciais para a composição de agrupamentos de estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e os procedimentos referentes à sua criação e exercício.

Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro de 2003 – Regulamenta os conselhos municipais de Educação.

Despacho n.º 14753/2005, de 26 de abril – Cria o Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 3.º e 4.º ano do 1.ºCEB.

Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho - Retoma a transferência de competências para as autarquias de forma a reforçar e qualificar o poder local.

Decreto-Lei n.º 212/2009, de 3 de setembro - Estabelece que os municípios podem celebrar contratos de trabalho a termo resolutivo, a tempo integral ou parcial, com profissionais recrutados para as AEC.

Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro - Determina as linhas gerais do Plano de Redução e Melhoria da Administração Central (PREMAC) no âmbito do Compromisso Eficiência do XIX Governo Constitucional.

Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho - Aprova o desenvolvimento de atividades de animação e de apoio às famílias na educação pré-escolar e de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico.

Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio - Reforça às autarquias locais responsabilidades em matéria de ensino pré-escolar, regulamenta a organização e o acesso ao financiamento das AEC, entidades promotoras, envolvidos na planificação das atividades e a supervisão pedagógica.

Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho - Reforça a regulamentação da implementação das AEC, determina o perfil dos técnicos nelas envolvidos e republica o despacho n.º 14 460/2008, de 15 de Maio, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 100, de 26 de Maio de 2008.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro - Consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar.

Lei n.º 159/99, de 14 de setembro – Estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais.

Lei n.º 41/2003, de 22 de agosto - Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro, regulamenta os conselhos municipais de educação e aprova o processo de elaboração de carta educativa, transferindo competências para as autarquias locais.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto - Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Lei n.º 75/2008, de 22 de abril - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Portaria n.º 1049-A/2008, de 16 de setembro - Estabelece critérios e a fórmula de cálculo da dotação máxima de referência dos auxiliares de ação educativa e dos assistentes de administração escolar.



## DOCUMENTOS CONSULTADOS

De seguida apresentamos os documentos consultados para análise documental. Uns foram gentilmente cedidos pelos intervenientes da investigação e os demais encontram-se disponíveis *online*, no entanto os links não serão apresentados por motivos de manutenção de anonimato.

- Acordo de Colaboração - Ano Letivo 2011/2012
- Adenda ao protocolo de cooperação dos Agrupamentos com o *Parceiro Laranja*
- Ata do Conselho Municipal de Educação
- Carta Educativa do *Município Vermelho*
- Contrato de trabalho dos docentes do *Parceiro Laranja* (um exemplo)
- Informação e Caraterização do *Parceiro Laranja*
- Plano anual de atividades do AEV
- Projeto Educativo do AEV
- Regimento Interno do *Agrupamento de Escolas Verde* (AEV)
- Regulamento Interno do *Parceiro Laranja*

## **ANEXOS**

(nome)

(morada)

(email)

(telemóvel)

Exmo. Sr. Presidente da Câmara Municipal do *Município Vermelho*

*Baixo Vouga*, 7 de novembro de 2011

**Assunto:** Pedido de autorização para a realização de uma entrevista.

No âmbito da realização do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Administração e Políticas Educativas, da Universidade de Aveiro, estou a realizar um projeto de investigação acerca da transferência de competências em Educação e o papel das autarquias e dos parceiros locais no âmbito do programa das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º CEB sob a orientação do Doutor António Neto Mendes, professor auxiliar do Departamento de Educação.

A escolha pelo *Município Vermelho* enquanto autarquia prende-se com o facto de ser docente nas AEC numa instituição parceira e ter interesse em debruçar-me neste caso particular que me é familiar. É neste contexto que venho por este meio solicitar a Vossa Exa. a disponibilização de documentos para análise e a autorização para a realização de uma entrevista numa data próxima a decidir por Vossa Exa., bem como o local da sua realização.

Os dados recolhidos serão mantidos no anonimato, mesmo que gravados em áudio, transcritos e usados exclusivamente para fins educacionais no contexto da dissertação.

Grata pela atenção dispensada e aguardando deferimento,

Com os melhores cumprimentos,

---

(Catarina Queirós)

(nome)  
(morada)  
(email)  
(telefone)

Exma. Sra. Vereadora da Educação do *Município Vermelho*

*Baixo Vouga*, 7 de novembro de 2011

**Assunto:** Pedido de autorização para a realização de uma entrevista.

No âmbito da realização do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Administração e Políticas Educativas, da Universidade de Aveiro, estou a realizar um projeto de investigação acerca da transferência de competências em Educação e o papel das autarquias e dos parceiros locais no âmbito do programa das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º CEB sob a orientação do Doutor António Neto Mendes, professor auxiliar do Departamento de Educação.

A escolha pelo *Município Vermelho* enquanto autarquia prende-se com o facto de ser docente nas AEC numa instituição parceira e ter interesse em debruçar-me neste caso particular que me é familiar. É neste contexto que venho por este meio solicitar a Vossa Exa. a disponibilização de documentos para análise e a autorização para a realização de uma entrevista numa data próxima a decidir por Vossa Exa., bem como o local da sua realização.

Os dados recolhidos serão mantidos no anonimato, mesmo que gravados em áudio, transcritos e usados exclusivamente para fins educacionais no contexto da dissertação.

Grata pela atenção dispensada e aguardando deferimento,

Com os melhores cumprimentos,

---

(Catarina Queirós)

(nome)

(morada)

(email)

(telefone)

Exma. Sra. Presidente do *Parceiro Laranja*

*Baixo Vouga*, 7 de novembro de 2011

**Assunto:** Pedido de autorização para a realização de uma entrevista.

No âmbito da realização do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Administração e Políticas Educativas, da Universidade de Aveiro, estou a realizar um projeto de investigação acerca da transferência de competências em Educação e o papel das autarquias e dos parceiros locais no âmbito do programa das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º CEB sob a orientação do Doutor António Neto Mendes, professor auxiliar do Departamento de Educação.

A escolha pelo *Município Vermelho* enquanto autarquia prende-se com o facto de ser docente nas AEC na instituição e ter interesse em debruçar-me neste caso particular que me é familiar. É neste contexto que venho por este meio solicitar a Vossa Exa. a disponibilização de documentos para análise e a autorização para a realização de uma entrevista numa data próxima a decidir por Vossa Exa., bem como o local da sua realização.

Os dados recolhidos serão mantidos no anonimato, mesmo que gravados em áudio, transcritos e usados exclusivamente para fins educacionais no contexto da dissertação.

Grata pela atenção dispensada e aguardando deferimento,

Com os melhores cumprimentos,

---

(Catarina Queirós)

(nome)  
(morada)  
(email)  
(telefone)

Exmo. Sr. Presidente do *Parceiro Azul*

*Baixo Vouga*, 7 de novembro de 2011

**Assunto:** Pedido de autorização para a realização de uma entrevista.

No âmbito da realização do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Administração e Políticas Educativas, da Universidade de Aveiro, estou a realizar um projeto de investigação acerca da transferência de competências em Educação e o papel das autarquias e dos parceiros locais no âmbito do programa das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º CEB sob a orientação do Doutor António Neto Mendes, professor auxiliar do Departamento de Educação.

A escolha pelo *Município Vermelho* enquanto autarquia prende-se com o facto de ser docente nas AEC numa instituição parceira e ter interesse em debruçar-me neste caso particular que me é familiar. É neste contexto que venho por este meio solicitar a Vossa Exa. a disponibilização de documentos para análise e a autorização para a realização de uma entrevista à responsável pela organização das AEC na instituição numa data próxima a decidir por Vossa Exa., bem como o local da sua realização.

Os dados recolhidos serão mantidos no anonimato, mesmo que gravados em áudio, transcritos e usados exclusivamente para fins educacionais no contexto da dissertação.

Grata pela atenção dispensada e aguardando deferimento,

Com os melhores cumprimentos,

---

(Catarina Queirós)

(nome)

(morada)

(email)

(telefone)

Exmo. Sr. Diretor do *Agrupamento de Escolas Verde*

*Baixo Vouga*, 7 de novembro de 2011

**Assunto:** Pedido de autorização para a realização de uma entrevista.

No âmbito da realização do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Administração e Políticas Educativas, da Universidade de Aveiro, estou a realizar um projeto de investigação acerca da transferência de competências em Educação e o papel das autarquias e dos parceiros locais no âmbito do programa das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º CEB sob a orientação do Doutor António Neto Mendes, professor auxiliar do Departamento de Educação.

A escolha pelo *Município Vermelho* enquanto autarquia prende-se com o facto de ser docente nas AEC numa instituição parceira e ter interesse em debruçar-me neste caso particular que me é familiar. É neste contexto que venho por este meio solicitar a Vossa Exa. a disponibilização de documentos para análise e a autorização para a realização de uma entrevista numa data próxima a decidir por Vossa Exa., bem como o local da sua realização.

Os dados recolhidos serão mantidos no anonimato, mesmo que gravados em áudio, transcritos e usados exclusivamente para fins educacionais no contexto da dissertação.

Grata pela atenção dispensada e aguardando deferimento,

Com os melhores cumprimentos,

---

(Catarina Queirós)

## ANEXO 2

### Guião da entrevista ao Presidente da Câmara do *Município Vermelho* e à Vereadora da Educação do *Município Vermelho*

(substituído por questionário à Sra. Vereadora)

Assunto	Objetivos específicos	Questões principais	Questões secundárias
Enquadramento das AEC no âmbito da transferência de competências educativas	Perceber a relação entre a organização das AEC e o processo de transferência de competências	Qual a relação entre a organização das AEC e a transferência de competências para o município?	Que competências estão atribuídas à autarquia no âmbito das AEC?
		Como perceciona as AEC no âmbito de transferência de competências em matéria de Educação?	Qual o papel da autarquia perante o processo de transferência de competências?
Relação entre o programa das AEC e as políticas locais de Educação	Verificar a relação entre as políticas locais de Educação e a implementação do programa	Que motivo impulsionou a promoção das AEC por parte da autarquia?	Que tipo de colaboração há entre o município e os parceiros na organização das AEC?
		Em que medida é que as AEC estão incluídas nas políticas locais?	Que documentos de política educativa local contemplam as AEC?
			As AEC fazem parte de projetos educativos locais? Em que medida?
		No Conselho Municipal discutem-se as AEC numa perspetiva de conceber, monitorizar e avaliar o programa?	O que há a reter?
		Há articulação das AEC com algum projeto desenvolvido pela autarquia?	Se sim, em que medida?



Identificação de procedimentos na gestão do programa das AEC	Entender o papel da autarquia enquanto promotora das AEC	Qual o papel da autarquia enquanto entidade promotora das AEC?	Que protocolos existem?
			Quantas instituições fazem parte dos protocolos e em que domínios atuam?
		Há algum plano de atividades para as AEC?	Quem o concebe, acompanha e avalia?
	Entender o financiamento para implementação do programa	Que verbas são destinadas para a implementação do programa e qual a modalidade de financiamento?	Qual é o balanço financeiro?
	Identificar formas de monitorização e avaliação das AEC	Que monitorização e avaliação das AEC é feita pela autarquia?	Que documentos contêm informação relativa à monitorização e avaliação?
	Perceber a relação entre a autarquia e as parcerias locais na organização das AEC	Que relação há entre a autarquia e os parceiros locais na organização das AEC?	Que documentos referem essa relação?
Visão dos intervenientes sobre a atuação no programa	Demonstrar a apreciação da atuação dos intervenientes que organizam o programa das AEC	Qual a apreciação global da atuação do município na implementação deste programa?	Que potencialidades e vulnerabilidades apresenta o modelo adoptado de gestão e administração do programa?
			Este modelo de gestão tem futuro? Há condições para haver continuidade do programa? Porquê?

**Guião da entrevista à presidente do *Parceiro Laranja*  
e à responsável pelas AEC no *Parceiro Azul***

Assunto	Objetivos específicos	Questões principais	Questões secundárias
Enquadramento das AEC no âmbito da transferência de competências educativas	Perceber a relação entre a organização das AEC e o processo de transferência de competências	Entende que o programa das AEC confina um papel de ator educativo às entidades e parceiros locais?	Que competências foram atribuídas à instituição neste âmbito?
			Que encargos e responsabilidades?
		Como perceciona as AEC no âmbito de transferência de competências em matéria de Educação?	Qual o papel da associação perante o processo de transferência de competências?
Identificação de procedimentos na gestão do programa das AEC	Entender o papel da associação enquanto parceiro na organização das AEC	Qual o papel da associação enquanto entidade parceira na organização das AEC?	Que motivo impulsionou a organização das AEC por parte da associação?
			Como vê a relação do parceiro com o município?
			Que protocolos existem com a CMA?
			Como é feita a coordenação entre o parceiro e os agrupamentos no âmbito das AEC?
			Quais os pontos fortes e fracos da associação enquanto parceiro?
	Perceber o tipo de intervenção por parte dos parceiros	Quantos agrupamentos e quantas escolas abrange a associação?	Quantos alunos usufruem das atividades?
			De que forma são organizadas as turmas?

			Quando os alunos desistem das atividades que procedimentos são tomados?
			De que forma são organizadas as turmas?
	Perceber o contexto de contratação de docentes	De que forma são recrutados os docentes?	Quantos docentes foram recrutados pela associação?
			Em que áreas intervêm os professores?
			Qual a duração e frequência semanal das atividades?
			Qual a carga horária semanal dos professores?
			Qual a remuneração dos professores?
	Perceber as contrapartidas financeiras da gestão do programa	Quais as contrapartidas financeiras para a associação enquanto parceiro?	Que financiamento é feito por parte da CMA para a organização das AEC por parte da associação?
			Qual é o balanço financeiro?
	Identificar formas de monitorização e avaliação das AEC	Que monitorização e avaliação das AEC é feita pela associação?	Que documentos contêm informação relativa à monitorização e avaliação?
Visão dos intervenientes sobre a atuação no programa	Demonstrar a apreciação da atuação dos intervenientes que organizam o programa das AEC	Qual a apreciação global da atuação do município na implementação deste programa?	Que potencialidades e vulnerabilidades apresenta o modelo adotado de gestão e administração do programa?
			Este modelo de gestão tem

			futuro? Há condições para haver continuidade do programa?
--	--	--	---

**Guião da entrevista a uma adjunta da Direção do Agrupamento de Escolas Verde**

Assunto	Objetivos específicos	Questões principais	Questões secundárias
Enquadramento das AEC no âmbito da transferência de competências educativas	Perceber a relação entre a organização das AEC e o processo de transferência de competências	Como vê a participação do agrupamento no processo de transferência de competências para os municípios?	Que competências foram atribuídas ao agrupamento neste âmbito?
			Qual o papel do agrupamento na participação da organização das AEC?
			Que encargos e responsabilidades são atribuídos ao agrupamento?
			Qual a relação do agrupamento com o município e com os parceiros?
Identificação de procedimentos na gestão do programa das AEC	Entender o papel do agrupamento na organização das AEC	Qual o papel do agrupamento na organização e funcionamento das AEC?	Em que contextos atua e o que faz?
		Que atividades de enriquecimento curricular são desenvolvidas no agrupamento?	Quantos alunos usufruem das atividades?
			De que forma são organizadas as turmas?
			Quando os alunos desistem das atividades que procedimentos são tomados?
		Quantos docentes de AEC intervêm no	Quantos parceiros estão envolvidos?

		agrupamento?	Em que áreas intervêm os professores?
			Qual a duração e frequência semanal das atividades?
	Identificar formas de monitorização e avaliação das AEC	Que monitorização e avaliação das AEC é feita pelo agrupamento?	Que documentos contêm informação relativa à monitorização e avaliação?
			Que articulação existe com os parceiros e a autarquia na organização das AEC?
Visão dos intervenientes sobre a atuação no programa	Demonstrar a apreciação da atuação dos intervenientes que organizam o programa das AEC	Qual a apreciação global da atuação do agrupamento na implementação deste programa?	Que potencialidades e vulnerabilidades apresenta o modelo adotado de gestão e administração do programa?
			Este modelo de gestão tem futuro? Há condições para haver continuidade do programa?



*Baixo Vouga*, 15 de dezembro de 2011

Exma. Sra. Vereadora do Pelouro da Educação,

No âmbito da realização do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Administração e Políticas Educativas, da Universidade de Aveiro, venho por este meio agradecer-lhe a disponibilidade para responder ao inquérito acerca da transferência de competências em Educação e o papel das autarquias e dos parceiros locais no âmbito do programa das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º CEB. O objetivo do seguinte inquérito por questionário é aprofundar o conhecimento sobre a organização das AEC no conselho.

Terá total liberdade para dar a extensão das respostas como entender e relembro que os dados recolhidos serão mantidos no anonimato.

Grata pela atenção dispensada,

Mestranda Catarina Queirós

- 1 - Que competências estão atribuídas à autarquia no âmbito das AEC?
- 2 - Como perceciona as AEC no âmbito de transferência de competências em matéria de Educação?
- 3 - Qual o papel da autarquia perante o processo de transferência de competências?
- 4 - Que motivo impulsionou a promoção das AEC por parte da autarquia?
- 5 - Que tipo de colaboração há entre o município e os parceiros na organização das AEC?
- 6 - Em que medida é que as AEC estão incluídas nas políticas locais?

- 7** - Que projetos desenvolvidos pela autarquia concebem, monitorizam e avaliam o programa das AEC?
- 8** - Qual o papel da autarquia enquanto entidade promotora das AEC?
- 9** - Quantas instituições fazem parte dos protocolos e em que domínios atuam?
- 10** - Há algum plano de atividades para as AEC?
- 10.1** - Quem o concebe, acompanha e avalia?
- 11** - Que verbas são destinadas para a implementação do programa e qual a modalidade de financiamento?
- 12** - Qual é o balanço financeiro?
- 13** - Que documentos contêm informação relativa à conceção, monitorização e avaliação das AEC?
- 14** - Que relação há entre a autarquia e os parceiros locais na organização das AEC?
- 15** - Qual a apreciação global da atuação do município na implementação deste programa?
- 16** - Que potencialidades e vulnerabilidades apresenta o modelo adotado de gestão e administração do programa?
- 17** - Este modelo de gestão tem futuro? Há condições para haver continuidade do programa? Porquê?

Muito obrigado pela colaboração!

Mestranda Catarina Queirós



**Transcrição da entrevista realizada no dia 21 de Dezembro de 2011 às 10:30h  
à coordenadora das AEC do *Parceiro Azul* (E1)**

**Investigadora** - Muito bom dia...

**Coordenadora** – Bom dia...

**Investigadora** – Começo desde já por agradecer a disponibilidade da participação do *Parceiro Azul* neste projeto de investigação sobre as Atividades de Enriquecimento Curricular, começo, então, por perguntar-lhe se entende que o programa das AEC confina um papel de ator educativo às entidades e aos parceiros locais.

**Coordenadora** – Sim, sem dúvida! Porque são estas entidades e estes parceiros que têm um papel principal, são eles que fazem com que se atinjam os objetivos a que estas atividades têm proposto.

**Investigadora** – Então, que competências é que foram atribuídas a esta instituição neste âmbito?

**Coordenadora** – A principal competência foi apoiar logisticamente esta atividades, as atividades, como por exemplo comprar material, contratar os professores...

**Investigadora** – E com que mais encargos e responsabilidade é que a instituição se depara, além do material e dos... (professores)?

**Coordenadora** – Portanto, o ordenado dos professores, é o principal encargo. Depois temos também outras responsabilidades que é garantir o funcionamento, o bom funcionamento, o desenrolar das AEC...

**Investigadora** – Das AEC... E qual é o papel da associação perante o processo de transferência de competências?

**Coordenadora** – Ora bem, o, portanto, o principal processo será dar aos alunos, proporcionar aos alunos novos conhecimentos que antes não eram adquiridos nesta fase, nesta etapa, fase etária. Portanto, sei lá, por exemplo, no caso do Inglês, o Inglês antigamente era só dado a partir do 5.º ou do 7.º ano, Agora proporcionamos esse tipo de conhecimento aos alunos logo a partir dos 6 anos de idade.

**Investigadora** – Então e além do Inglês, em é que áreas intervém a associação?

**Coordenadora** – Também na Educação Física.

**Investigadora** – São só duas?

**Coordenadora** – Só...

**Investigadora** – Qual é o papel do *Parceiro Azul* enquanto entidade parceira na organização das atividades?

**Coordenadora** – Portanto, o papel principal como eu disse há pouco, é pagar os ordenados aos professores e participar em reuniões trimestrais que são feitas para o efeito.

**Investigadora** – Quais são os intervenientes dessas reuniões?

**Coordenadora** – São geralmente o agrupamento e as escolas e os parceiros.

**Investigadora** – E qual foi o motivo que impulsionou a organização das AEC por parte do *Parceiro Azul*?

**Coordenadora** – Como eu disse, portanto, é mais logístico, mas o motivo também foi estar mais perto da comunidade escolar e dar algum apoio e conhecimento às crianças também... acho que neste caso as crianças é o ator principal destas atividades.

**Investigadora** – Foi o vosso impulso...?

**Coordenadora** – Sim, sim... como somos uma IPSS sem fins lucrativos é obvio que não vamos ter grandes dinheiros nem vamos angariar grandes dinheiros com as AEC, mas gostamos de nos envolver com a comunidade local e isto é um bom meio para nos envolvermos com essa comunidade.

**Investigadora** – Então, há uma boa relação com o meio?

**Coordenadora** – Sim... Há, boa.

**Investigadora** – E em relação ao município, como vê esta relação do parceiro com o município?

**Coordenadora** – É uma boa relação, sempre que há algum problema nós cá estamos para colmatar esse problema.

Há alguma situação em particular que gostasse de referir?

**Coordenadora** – Não, não temos... raramente há problemas no que se refere às AEC e quando os há reunimos para o efeito... tudo se resolve.

**Investigadora** – Portanto, que protocolos é que existem como a Câmara Municipal?

**Coordenadora** – Para além deste das AEC temos um com a CAF, que é da Componente de Apoio à Família e que também damos apoio às crianças do pré-escolar, também contratamos pessoal para o efeito, damos as refeições, também há um apoio pedagógico a partir das três e meia até às seis e meia que também é feito por nós.

**Investigadora** – E como é feita a coordenação entre o parceiro e os agrupamentos?  
Referiu-me há pouco que o parceiro só intervém num agrupamento...

**Coordenadora** – Sim, sim...

**Investigadora** – Que é o *Agrupamento de Escolas Verde*...

**Coordenadora** – Sim...

**Investigadora** – Como é feita a coordenação entre esta instituição e o agrupamento no âmbito das AEC?

**Coordenadora** – Fazemos reuniões para planificar e organizar o ano, nomeadamente logo no início do ano fazemos uma reunião para a planificação anual, depois há aquelas reuniões trimestrais, também para planificar e se houver alguma dúvida ou algum problema sugerimos, mostramos sugestões e colocamos os problemas que existem.

**Investigadora** – Quais são os intervenientes nessas reuniões?

**Coordenadora** – Lá está, novamente são os parceiros, o agrupamento e as escolas, portanto, o coordenador de cada escola.

**Investigadora** – Quais são os pontos fortes e fracos que vê nesta associação enquanto parceiro?

**Coordenadora** – Talvez o ponto mais forte seja o pessoal docente, tentamos sempre arranjar alguém que esteja mais adequado à atividade e com bons conhecimentos, o mais fraco, sei lá, é os poucos recursos financeiros, porque é óbvio que gostaríamos de pagar mais e proporcionar, são só pagar mais aos professores, mas também proporcionar outras atividades fora dos portões das escolas, porque acho que era interessante fazermos um... por exemplo, sei lá, uma atividade, um passeio, levar os miúdos, os alunos, a outros... outras escolas, até...

**Investigadora** – Um intercâmbio?

**Coordenadora** – Um intercâmbio escolar para os meninos também poderem usufruir de outras vivências só que financeiramente isso é impossível.

**Investigadora** – Referiu-me há pouco a questão da remuneração dos docentes, quem é que decide qual é a remuneração...?

**Coordenadora** – Quem decide é a Câmara, portanto.

**Investigadora** – E falou-me também na escola dos professores, como é que procedem à escolha dos docentes?

**Coordenadora** – Geralmente, pronto, um dos nossos docentes pertence aos quadros da instituição, o outro contratamos através de currículos que são-nos enviados a nós. Outras vezes a própria Câmara também sugere, também nos dá algumas sugestões e também nos manda currículos que são enviados para eles.

**Investigadora** – E quantos docentes é que foram recrutados para esta instituição?

**Coordenadora** – Portanto, neste caso é um, porque o outro já pertence aos quadros da instituição.

**Investigadora** – Um é do quadro...

**Coordenadora** – Um é do quadro da instituição e contratamos outro.

**Investigadora** – Intervêm em que áreas?

**Coordenadora** – Portanto, Inglês e Atividade Física e Desportiva.

**Investigadora** – Inglês e Atividade Física... Quantos agrupamentos... Peço perdão, quantas escolas, já me tinha dito que é um agrupamento que faz parte do campo interventivo desta instituição, e quantas escolas é que abrange a associação?

**Coordenadora** – Duas.

**Investigadora** – Duas escolas, do mesmo agrupamento.

**Coordenadora** – Do mesmo agrupamento.

**Investigadora** – Quantos alunos é que usufruem das atividades?

**Coordenadora** – Nas duas escolas é um total de 66 alunos.

**Investigadora** – Repartidos por duas turmas?

**Coordenadora** – Um primeiro e segundo ano e terceiro e quarto juntos.

**Investigadora** – De que forma é que são organizadas essas turmas?

**Coordenadora** – Essas turmas quem as organiza é o agrupamento, pronto, e geralmente é primeiro-segundo e terceiro e quarto juntos, portanto, com duas turmas em cada escola.

**Investigadora** – Quando um aluno dessas turmas desiste de uma, ou das atividades, que procedimentos é que são tomados?

**Coordenadora** – Geralmente a professora titular pede uma declaração ao pai ou à mãe de desistência e depois ela é comunicada aos professores das AEC e partir daí começamos a marcar falta.

**Investigadora** – Mesmo quando o aluno desiste é marcada falta?

**Coordenadora** – É marcado falta, mas a partir daí deixa-se de marcar, colocamos desistência do aluno no quadro.

**Investigadora** – E qual é a duração e a frequência semanal das atividades?

**Coordenadora** – Portanto, Inglês, primeiro e segundo ano são duas horas semanais, terceiro e quarto são três horas. A Atividade Física são três horas semanais qual seja o ano.

**Investigadora** – E qual é a carga horária semanal dos professores?

**Coordenadora** – A de Inglês neste momento tem dez horas semanais e a de Atividade Física e Desportiva nove horas.

**Investigadora** – Relativamente à remuneração, qual é a remuneração ao certo dos professores?

**Coordenadora** – Pronto, o que eu sei são dez euros e cinquenta e seis à hora, depois têm direito a subsídio de férias proporcionais, é óbvio, subsídio de Natal e subsídio de alimentação, tudo proporcionais às horas que são dadas.

**Investigadora** – Este valor está estipulado consoante o grau académico do professor...?

**Coordenadora** – Não, é a Câmara que estipula independentemente do grau do professor.

**Investigadora** – Um valor estipulado pela Câmara. Quais são as contrapartidas financeiras para o *Parceiro Azul* enquanto parceiro, portanto?

**Coordenadora** – Pronto, tudo o que seja encargos com os docentes são pagos na íntegra pela Câmara, assim como também o seguro, depois a contrapartida financeira que a instituição tem ganha mais três euros e meio à hora por cada aula que é dada. Também no início do ano letivo a Câmara para sete euros e meio para os manuais de inglês. Esses três euros e meio que recebemos é para material que seja necessário, fotocópias, material que seja necessário para as AEC.

**Investigadora** – Material requisitado pelos docentes?

**Coordenadora** – Sim, sim, sim...

**Investigadora** – Independentemente da área?

**Coordenadora** – Sim, independentemente da área.

**Investigadora** – Que financiamento é feito por parte da Câmara para a organização das AEC?

**Coordenadora** – Portanto, o que a Câmara financia é os salários dos professores e estes custos do material ao início do ano, sejam os manuais sejam também por exemplo o material de Educação Física. A Câmara é que paga, por exemplo de Música os instrumentos e também a Câmara... pouco mais paga. Se formos a ver, pronto, é o seguro, pouco mais.

**Investigadora** – Qual é que entende que é o balanço financeiro?

**Coordenadora** – É muito pouco, é muito pequeno, é obvio que nós aqui, embora seja, portanto, o balanço é positivo, é um balanço positivo mas é óbvio que não estamos aqui pelo dinheiro porque recebemos muito, muito pouco.

**Investigadora** – Que monitorização e avaliação das Atividades de Enriquecimento Curricular é feita pelo *Parceiro Azul*?

**Coordenadora** – Elas são feitas trimestralmente através de avaliações que são feitas aos professores, através de relatórios. Estes relatórios serão entregues á posteriori depois ao agrupamento numa reunião que é feita.

**Investigadora** – De uma forma geral qual é o conteúdo desses relatórios?

**Coordenadora** – Os relatórios são... nós colocamos é o desenrolar das atividades, o comportamento dos alunos, todas as atividades foram desenroladas e articuladas não só com os professores titulares mas também com os outros professores das AEC, por exemplo, o material necessário... e aí também nos ajuda um pouco também a avaliar cada professor que temos.

**Investigadora** – Além deste relatórios trimestrais que referiu, que documentos contém informação relativa à monitorização e à avaliação das AEC?

**Coordenadora** – Não só os relatórios, como os trimestrais, temos também os anuais e os mensais e também temos uma planificação.

**Investigadora** – Estes relatórios mensais são feitos... (por quem)?

**Coordenadora** – Pelos professores.

**Investigadora** – E os anuais?

**Coordenadora** – Os anuais já são feitos pela instituição. O trimestral nós pegamos no relatório mensal de cada professor e elaboramos um trimestral que por sua vez dá, ou também dará resultado ao anual.

**Investigadora** – Qual é a apreciação global da atuação do município na implementação deste programa?

**Coordenadora** – Eu penso que é positiva, embora acho que a participação do município devia ser mais ativa ao longo do ano letivo, porque se limita só ao início do ano e ao terminar do ano.

**Investigadora** – Em que aspetos acha que a intervenção do município podia ser... (mais ativa)?

**Coordenadora** – Desde ajudar a colmatar muitas lacunas que ainda existem nas AEC, como por exemplo, às vezes falta de pagamento de professores, outras... e mesmo material. Ainda agora há dias estive numa reunião e fala-se muito de falta de material, principalmente de Educação Física que não é comprado pela Câmara e que já devia estar nas escolas e que não está não é.

**Investigadora** – E relativamente ao parceiro, qual acha que é a apreciação global da atuação do *Parceiro Azul* na implementação deste programa?

**Coordenadora** – Pronto eu acho que foi uma implementação também positiva e que, como eu referi há pouco, ajudou a comunidade, no fundo, a comunidade escolar a unir-se mais, porque nós estamos assim mais próximos da escola, temos um papel muito mais ativo com a escola, com as escolas aqui da zona.

**Investigadora** – Que potencialidades e vulnerabilidades, também, é que vê neste modelo de gestão e administração das AEC?

**Coordenadora** – No início quando começou tinha muitas lacunas, mas ao longo do tempo têm vindo a ser colmatadas essas lacunas e com a ajuda de todos, quer câmara, quer agrupamento, entidades parceiras, escolas, essas lacunas têm vindo a ser colmatadas, mas acho que o papel principal tem vindo a ser dos professores, porque muitas vezes os professores dão mais daquilo que lhes é pago e intervêm na escola para além mesmo da sua carga horária e ajudam todo... tudo naquilo que é possível. A única vulnerabilidade será talvez tanto a nível financeiro. É óbvio que é preciso mais estruturas de apoio e não as temos, não é. Estamos em tempo de crise.

**Investigadora** – Este modelo de gestão tem futuro?

**Coordenadora** – Sim, eu penso que sim, só se entretanto cortarem as verbas, não é, de resto tem pernas para andar.

**Investigadora** – Em que medida, então, é que há condições para haver continuidade deste programa?

**Coordenadora** – Eu acho que nos moldes em que está tem continuidade logo que não cortem as verbas, acho que... mesmo a nível de gestão de agrupamento está bom, não precisa de ser grandemente alterado.

**Investigadora** – Muito obrigada. Tem algo a acrescentar ou gostaria de aprofundar algum assunto?

**Coordenadora** – Não, acho que... acho foi tudo abordado aqui.

**Investigadora** – Resta-me então agradecer a disponibilidade para a realização... (da entrevista).

**Coordenadora** – O prazer foi todo meu

**Investigadora** – Muito obrigada.

**Coordenadora** – Muito obrigada eu...

**Investigadora** – Bom dia.

**Coordenadora** – Bom dia.



**Transcrição da entrevista realizada no dia 21 de Dezembro de 2011 às 14:30h  
à presidente do *Parceiro Laranja* (E2)**

**Investigadora** - Boa tarde, muito obrigada pela disponibilidade do *Parceiro Laranja* neste projeto de investigação sobre as AEC... Entende que este programa das Atividades de Enriquecimento Curricular atribui um papel de ator educativo às entidades e aos parceiros locais?

**Presidente** – Sim, entendo. Acho que... Acho que as Atividades de Enriquecimento Curricular acabam por atribuir à comunidade envolvente uma forma de interferirmos na Educação dos meninos do 1.º Ciclo. Até aqui basicamente quem interferia era o professor de Ensino Básico que estava com eles ou de manhã ou de tarde, ou das 9 às 15.30 e assim há uma maior envolvimento, porque essas pessoas que estão nas instituições, como os próprios professores que acabam por trabalhar dentro desta área não estariam envolvidos neste processo de Educação dos 6 aos 10 anos passam a estar, passam a ter uma maior responsabilidade e acabam sempre por interferir na Educação e no crescimento deles, porque todos nós acabamos por levar um bocadinho de nós para aqueles meninos.

**Investigadora** - Que competências é que foram atribuídas ao *Parceiro Laranja* neste âmbito?

**Presidente** – Neste âmbito, as competências que nós temos são menores do que eram inicialmente. Inicialmente digamos que tínhamos todas as competências, ou seja, tínhamos a competência de tratar de horários, de contratar professores, de gerir esses mesmos professores, fazer as planificações dentro de cada área e agora já não. A parte curricular, digamos assim, planificações, reuniões de acompanhamento é feita pelos agrupamentos. Há uma maior envolvimento dos agrupamentos o que eu acho positivo, porque acho que tomamos de estar envolvidos neste processo para ele resultar melhor. De nossa parte ficou mais uma parte logística, ou seja, os professores, os pagamentos, o material e, pronto obviamente que temos reuniões com o agrupamento e vamos afinando arestas para que tudo corra bem e vamos intervindo se um professor tem mais dificuldade em controlar uma turma vamos encontrar estratégias juntos e vamos fazendo isso, bem como formação para também permitir a esses professores terem outra bagagem, partilharem experiências e basicamente a nossa tarefa reside aqui, é mais a parte logística e de acompanhamento dos professores.

**Investigadora** - Esta entidade promove formação aos docentes que trabalham nela. Em que âmbito?

**Presidente** – No âmbito de cada área de intervenção, ou seja, na área de Inglês, da Atividade Física e Desportiva e das Expressões/Música, porque penso que numas escolas há Expressões e noutras há Música.

**Investigadora** - Como percebe as AEC no âmbito de transferência de competências em matéria de Educação?

**Presidente** – Transferência de competências... eu acho as AEC, apesar de ouvir muitas histórias e agora isto diz-me particularmente respeito, obviamente, porque eu acho que é desde pequenino que nós ensinamos os miúdos a ser e a estar e tudo o que lhes dermos em pequeninos eles absorvem mais do que numa fase de adolescência ou pré-adolescência e as AEC são uma forma de nós lhes irmos dando mais algumas competências, nomeadamente na área do Inglês, das Expressões e da Atividade Física que são coisas que às vezes as pessoas pensam “Ah, está bem, um *inglesito*, umas *expressõezitas* e um *exerciciozinho*”, não é! Não é, porque tudo isto engloba muito mais, é a questão da Educação, de saber ser e saber estar, a questão de saber estar com outras pessoas que não seja só o professor da escola, é tudo o que os outros professores acabam por levar para eles principalmente na questão das Expressões, a motricidade fina que eles muitas vezes não têm e não desenvolvem bem na primária e depois têm dificuldades mais à frente em fazê-lo e depois também a questão do Inglês, levam para lá outra cultura e outra forma de estar e a capacidade de mais tarde terem mais competências para se precisarem de ir ao estrangeiro ou se vir cá alguém do estrangeiro poderem falar de desenvolver essa área e, obviamente, a Atividade Física na promoção de saúde que não é de menos importância, não é.

**Investigadora** - Qual é o papel da associação perante o processo de transferência de competências para as autarquias?

**Presidente** – Transferência de competências para as autarquias... a nossa relação com a autarquia está mais no sentido dos protocolos e obviamente nesta gestão de como fazer este processo, porque a autarquia aqui incluída é ela que faz o projeto, é ela que solicita às associações envolvidas a parceira, digamos, ou o participar nestas atividades e basicamente nós vamos... nós vamos, como é que hei de dizer... nós vamos limando arestas ou passando informação de uns para os outros, por exemplo, no caso de quando os

professores estavam a recibo verde, os professores passaram para contratos... vou falar de uma caso específico... foi um trabalho conjunto. A Câmara pediu-nos para que nós fizéssemos contrato aos professores, mas tudo isto foi uma grande pesquisa, porque ninguém sabia o que é que isso implicava, tínhamos de saber o que é que era preciso pagar aos professores além do valor da hora para calcular mais ou menos o vencimento mensal e lembro-me por exemplo que a questão do subsídio de alimentação foi uma referência nossa: *“Atenção que apesar de estarem a tempo parcial têm direito a subsídio de alimentação”* e é um bocadinho nisto, ou seja, vamos aprendendo uns com os outros mais na área de como é que se organiza isto ou o que é que isto implica em termos locais principalmente, que é para ninguém falhar.

**Investigadora** - De um modo geral, qual é o papel do Parceiro Laranja enquanto entidade parceira na organização das AEC?

**Presidente** – Na organização? Nós temos... depende também dos agrupamentos. Há agrupamentos onde temos mais intervenção e outros onde temos menos. Há agrupamentos onde somos nós que fazemos os horários, temos a liberdade, digamos, porque temos um maior número de escolas e a coisa torna-se mais fácil, somos quase parceiro único e então é mais fácil gerir os horários porque temos de ir de escola entre escola e é mais fácil atribuir os horários ao professor. Há outros agrupamentos, nomeadamente o *Agrupamento Verde*, que os horários são-nos atribuídos, ou seja, já nos dão os horários. Então, a nossa relação com eles passa um bocadinho por gerir os conflitos entre professor-aluno, gerir se os professores estão, ou não estão, a cumprir as suas tarefas, é mais neste depois, depois depende obviamente do agrupamento e também se somos parceiro único ou não.

**Investigadora** - E que motivo impulsionou a organização das AEC por parte da associação?

**Presidente** – Foi uma coisa engraçada... eu digo engraçada por uma razão muito simples... no anterior a aparecerem as AEC, nós estávamos para submeter um projeto ao Ministério da Educação que tinha como âmbito trabalhar com os alunos da escola, a partir das três e meia, mas com jogos tradicionais. Pronto. Então, quando apareceram as AEC nós pensámos: *“Pronto, olha, já que não vamos poder fazer, por que não intervir? Por que não sermos parceiros também?”* E foi assim que começou.

**Investigadora** - Como vê esta relação do parceiro com o município?

**Presidente** – Eu acho muito positiva, acho que cada vez mais tem de haver esta ligação. Acho que o modelo que se adotou aqui é muito importante, porque envolve toda a comunidade. O fato de serem as entidades locais a participar nas atividades implica que toda a comunidade está envolvida numa coisa que, normalmente, só ficaria atribuída à escola e que por norma, os pais, vizinhos e amigos não interferem nem sabem o que é que se passa.

**Investigadora** - E que protocolos existem como a Câmara Municipal do Município?

**Presidente** – Temos uma... um protocolo de parceira onde se estabelece as responsabilidades de cada um. Neste momento os protocolos até são divididos por agrupamentos, ou seja, é feito pela nossa instituição e pelo agrupamento X no município em questão, portanto neste momento temos três protocolos, porque estamos em três municípios dos quatro que existem aqui... municípios não! Agrupamentos! Dos quatro que existem aqui... E... entretanto perdi-me...

**Investigadora** - Estava a contar-me quais são os protocolos que existem...

**Presidente** – Exatamente, a questão do protocolo... e o protocolo basicamente estipula o que é que cada um fica responsável por fazer e obviamente também a questão monetária ou das verbas, que obviamente interfere bastante, porque é aí que está a nossa capacidade de fazer, ou não, determinadas tarefas.

**Investigadora** - O contrato de trabalho com os professores e a adenda ao protocolo de cooperação com a Câmara Municipal indicam que o pagamento aos docentes é realizado após o recebimento do montante por parte da autarquia. Este facto causa algum tipo de constrangimento?

**Presidente** – Causa! Causa, porque infelizmente não conseguimos garantir aos professores que recebam em determinado dia, ou seja, não há um dia fixo para receber. Como nós recebemos e depende de quando é que a tranche é feita para nós, também vamos depender do dia em que ela chega cá para podermos passar para os professores... e infelizmente às vezes registamos algumas variâncias... portanto, às vezes é ao dia 12, como ao dia 15, como ao dia 20 e infelizmente as pessoas não têm dia certo para receberem e é mais difícil fazer uma gestão correta da sua própria vida e controlar os gastos, principalmente quando num mês receberam mais cedo e noutra recebem um pouco mais tarde, ou seja, o mesmo dinheiro tem de servir para mais dias e é complicado.

**Investigadora** - E como é feita a coordenação entre o parceiro e os agrupamentos no âmbito das AEC?

**Presidente** – Com reuniões. Normalmente elas são mais ou menos trimestrais, se há necessidade, então aí fazemos mais amiúde, por norma fazemos no início e no final de cada período letivo.

**Investigadora** - E quais são os intervenientes nestas reuniões?

**Presidente** – Por norma temos o professor-coordenador das Atividades de Enriquecimento Curricular, que quando vai para a reunião connosco já tem os dados por parte dos professores que estão nas escolas, os titulares de turma. Há um agrupamento, que é o caso do *Agrupamento Verde*, em que nós temos o coordenador de cada escola, mais o coordenador das Atividades de Enriquecimento Curricular desse mesmo agrupamento. Aí tenho de confessar que é muito mais vantajoso, porque há situações que se podem debater ali, esclarecer e até mesmo melhorar, porque temos toda a gente, ou seja, não há um passar sempre por terceiros.

**Investigadora** - Quais os pontos fortes e fracos da associação enquanto parceiro?

**Presidente** – Ora bem, pontos fortes, vamos começar por aí que é sempre bom falar do que temos de bom, não é, pontos fortes... eu acho que o nosso ponto forte é a organização. Nós efetivamente conseguimos ter um conjunto de mapas que nos permite, se um professor faltar, arranjar uma substituição e conseguimos ter o material disponível atempadamente, quando nos pedem atempadamente e eu acho que a organização, e tenho de dar o mérito à coordenadora que cá está a gerir essa parte, porque efetivamente tem um trabalho duro que é muitas vezes resolver situações em cima do joelho e mesmo assim consegue que elas sejam solucionadas. Quanto a pontos fracos, nem sempre aquilo que nós projetamos conseguimos concretizar e eu acho que aqui temos um bocadinho de culpa, porquê? Porque com o dia a dia e com o acumular de trabalho, e nós não temos só este projeto em mãos, não conseguimos muitas vezes fazer projetos ou dentro das próprias AEC coisas que gostaríamos de fazer. Acho que podíamos acrescentar um bocadinho mais e ainda não conseguimos chegar a esse ponto, além de que obviamente nem sempre conseguimos fazer as substituições, mas aí não depende muito de nós, depende muito de termos pessoas disponíveis para poderem substituir e sabemos que o caso das substituições causa muito desconforto na escola porque efetivamente ficam alunos sem aulas e sem ninguém responsável por eles.

**Investigadora** - Em que outros projetos é que a associação está envolvida?

**Presidente** – Projetos na área da juventude, o *Juventude em Ação*. Temos atividades diárias para os nossos associados aqui nas instituições e este... esta atividade diária na nossa instituição é que nos ocupa mais tempo porque eles estão cá diariamente e nós temos de ter tarefas para eles diariamente... mas os projetos de juventude são algo que nós cada vez mais apostamos, até porque podem trazer algo de novo e acima de tudo se um abrir os olhos para a comunidade europeia, para os associados que estão connosco e para a comunidade envolvente, obviamente.

**Investigadora** - Há pouco, quando me falou nos pontos fracos, digamos assim, referiu que gostaria que a associação conseguisse dar mais de si nas AEC. Em que medida acha que a associação podia intervir mais?

**Presidente** – Em coisas pontuais, quanto mais não seja reunir os professores e definir algo específico para fazer dentro de determinada atividade. Por exemplo, falo de Inglês porque é uma área muito familiar a mim, digamos assim, porque é uma área que conheço bem e domino bem, acho que às vezes podíamos fazer atividades, digamos que não é em conjunto porque os professores não estão todos na mesma escola, mas a mesma atividade ser feita quase por todo o município inteiro ou levar a cabo qualquer projeto dentro da área das Expressões que fosse aplicado ao maior número de alunos e isso não conseguimos fazer. Por exemplo, o ano passado tentámos que houvesse uma partilha de documentos no *Dropbox*<sup>24</sup> e não conseguimos, só este ano é que estamos a fazê-lo. Pronto, são assim coisitas pequenitas que às vezes parece que não interfere muito, mas esta partilha, o fazer algo em conjunto, eu acho que são um elemento positivo.

**Investigadora** - Quantos agrupamentos, ou quantas escolas, mais ou menos, abrange o *Parceiro Laranja*?

**Presidente** – Eu vou falar por agrupamentos, embora os agrupamentos não sejam a totalidade de escolas desse agrupamento. Nós estamos em três agrupamentos dos quatro que existem neste município. Em dois deles estamos com quase a totalidade das escolas. No outro estamos com imensas escolas, mas dentro das mesmas escolas não somos só os únicos e é assim um bocadinho difícil de dizer números específicos, porque há escolas que têm imensas turmas, em que nós temos um horário de X, Y e de Z, mas depois não temos o de N e é um bocado difícil quantificar, mas são muitos alunos.

---

<sup>24</sup> Serviço gratuito de partilha online de documentos, fotos, vídeos, entre outros, para membros Dropbox. Programa disponível para instalação em [www.dropbox.com](http://www.dropbox.com)

**Investigadora** - De qualquer uma das formas podemos talvez afirmar que é um dos parceiros que tem maior notoriedade em... (termos de quantidade de professores)?

**Presidente** – É, é. E eu penso que foi pela nossa capacidade de ir solucionando os problemas quando eles apareceram, por que nós começámos com um agrupamento muito pequenino, com uma escola apenas e a cada vez que um parceiro dizia: “*Olhe, não, não quero isto, atribuam a quem quiser*” a Câmara Municipal vinha ter connosco, porque nós íamos conseguindo dar resposta e acho que foi isto, e obviamente a capacidade de organização, de gerir tudo e acima de tudo também as pessoas que temos no local que nos permitiram ir crescendo, porque efetivamente temos um... o feedback que temos por parte das escolas é bastante positivo, também depende de quem está no terreno, obviamente, não é só o trabalho de trás que faz tudo.

**Investigadora** - Através da análise dos documentos fornecidos, percebemos pela caracterização deste parceiro que aumentou o número de docentes, bem como de horas de intervenção do ano letivo anterior para o ano letivo presente. Qual foi o motivo desse aumento?

**Presidente** – Normalmente tudo que tem a ver com variação de professores e de número de horas tem a ver com o número de turmas. Este ano houve um crescimento, digamos, do número de turmas nas escolas.

**Investigadora** - Quantos alunos, mais ou menos, usufruem das atividades?

**Presidente** – Bastantes. Só a nível do Inglês, e tenho assim o número por alto porque temos de encomendar os livros são perto de 800, penso eu. São mesmo bastantes.

**Investigadora** - De que forma são organizadas as turmas?

**Presidente** – As turmas são as escolas que fazem essa organização, mas daquilo que nós temos conhecimento eles organizam as turmas normalmente por anos, ou segundo a turma que já está na atividade curricular durante o dia. Há situações em que tal não é possível, porque nem todos os alunos que estão nas atividades curriculares estão nas atividades extra curriculares a partir das 15.45 e aí causa alguma variação e às vezes alguma junção de turmas ou de anos. Por exemplo, às vezes há alunos que estão no primeiro ano juntamente com os do segundo, outras vezes dá para fazer só turmas do primeiro ano, só turmas do segundo e assim.

**Investigadora** - Quando os alunos desistem das atividades que procedimentos é que são tomados?

**Presidente** – Essa questão antigamente estava nas nossas mãos, neste momento está nas mãos dos agrupamentos, mas basicamente, eu fazer um bocadinho o enquadramento, porque é assim: aqui, digamos que o maior prejudicado é a Câmara Municipal, porque a Câmara Municipal deixa de receber o valor daquele miúdo, mas continua a ter de pagar à instituição para nós pagarmos ao professor o valor que estava estipulado para se pagar ao professor. Por isso é que os agrupamentos também para evitar que... como há pessoas que hoje querem, amanhã não querem... para evitar estas ondulações... já têm no regulamento interno inicial que os alunos inscritos têm de permanecer até ao final do ano inscritos, salvo, sei lá, raras exceções, uma mudança de escola, assim é permitido obviamente que o aluno desista, senão já não é permitido.

**Investigadora** - Segundo a análise documental percebemos que o contrato de trabalho com os professores não é renovável nem prorrogável. Como é que se procede à seleção de docentes de um ano para o outro?

**Presidente** – Ele não é renovável nem prorrogável porque não há verbas para conseguirmos manter isso, não é, já a Câmara Municipal o valor que assegura para os contratos aos professores já é um valor que excede bastante o valor que vem por parte do Ministério para estas atividades, portanto aqui até devemos ficar um bocadinho contentes porque efetivamente acho que a Câmara Municipal teve uma atitude muito positiva na promoção de equilíbrio aos próprios professores. Agora, a seleção que fazemos para os anos seguintes, obviamente nós perguntamos aos professores se pretendem continuar a colaborar connosco, por favor mandem-nos um email e nós, por norma, asseguramos essa continuidade, ou seja, em setembro quando voltamos a ter Atividades de Enriquecimento Curricular contactamos os mesmos professores que estiveram. Se possível, voltamos a colocá-los nas mesmas escolas fazemos isso, senão noutras escolas e obviamente tentamos assegurar que fiquem sempre os mesmos professores, porque a continuidade é importante.

**Investigadora** - Qual é a duração e frequência semanal das atividades?

**Presidente** – Ora bem, ela está dividida. Por exemplo: se falarmos do 1.º e 2.º ano, são dois tempos de inglês, três tempos de atividade física e três tempos de música e têm dois tempos de apoio ao estudo. Se já falarmos do 3.º ou 4.º ano vão ter três tempos de inglês e portanto aí é que agora vai variar, ou fica a atividade física com dois tempos e música com três, ou vice-versa. E o apoio ao estudo continua com dois tempos.

**Investigadora** - E qual é a carga horária semanal dos professores?



**Presidente** – Pode ir até dez horas semanais. É o limite máximo porque nestes agrupamentos não existe... pelo menos a nós não nos permitiram fazer a flexibilidade de horários e então fazemos aquela franja que vai das 15.30 às 17.30, portanto, no máximo são dez horas. Depois varia consoante os horários que nos calham e as horas que é possível por dentro do mesmo horário.

**Investigadora** - E quais foram os motivos apresentados para não haver esta flexibilização de horários?

**Presidente** – Esses motivos normalmente vêm por parte dos professores titulares que referem que interfere com a qualidade de aprendizagem dos alunos do 1.º Ciclo.

**Investigadora** - Quais as contrapartidas financeiras para a associação enquanto parceiro?

**Presidente** – A associação enquanto parceiro recebe um valor que usa na... em termos de material e, obviamente, digamos que a grande fatia também vai para a coordenação deste mesmo projeto, porque exige que uma pessoa esteja dedicada a isto, para gerir tudo e tratar de documentação e tratar de substituições e às vezes ter de ir substituir e digamos que a parte financeira que vem, sem ser aquela que vai diretamente para os professores é usada nisto.

**Investigadora** - Então, que financiamento é feito por parte da Câmara Municipal para a organização das AEC?

**Presidente** – A Câmara Municipal financia as horas dadas pelos professores, mais o seu subsídio de Natal, de férias e a compensação por cada dois dias de trabalho dado que é um contrato de trabalho a termo certo, depois financia os livros de Inglês especificamente, e aí é um valor certo porque nós damos o número de alunos e eles dão-nos o valor para nós pagarmos à editora e depois financia também a higiene e segurança no trabalho, que algo que é obrigatório havendo um contrato e também o seguro, porque também é algo obrigatório havendo um contrato com os professores. Ou seja: é a higiene e segurança no trabalho e o seguro destes professores todos. Além disso, há uma verba que nos dão para nós gastarmos na parte do material, material e coordenação, digamos assim, ou seja, é aquilo que nós temos a capacidade de gerir para conseguir que... e entendamos aqui material que o material é material de desgaste, é o que fica a nosso cargo: fotocópias, pinturas, cartolinas, aquele material de desgaste. Se for por exemplo um rádio já não é da responsabilidade da nossa instituição, porque o rádio é algo que fica para a escola, por

tanto aí é da Câmara Municipal. E esta verba é o que nós temos para gerir isto tudo, digamos e é assim... Ah! E também nos dão um valor para fazermos formação aos professores... no início do ano... tudo isso é englobado.

**Investigadora** - Qual é o balanço financeiro?

**Presidente** – O balanço financeiro por norma é... é... eu considero que é positivo, porquê? Normalmente que há meses que se gasta mais e outros que se gasta menos e nós vamos gerindo isto de forma a que nunca falhe nada a este projeto e não tem falhado. Eu penso que é positivo.

**Investigadora** - Que monitorização e avaliação das atividades é feita por este parceiro?

**Presidente** – Nós fazemos reuniões e a frequência destas reuniões não tem uma cadência certa, ou seja, não é um mês, dois meses, depende. Às vezes vemos a necessidade de reunir mais vezes, até porque há as formações para preparar, ou há questões para resolver, outras vezes podemos distender um bocadinho mais no tempo porque as coisas estão a correr bem e não há necessidade de intervir e essa prestação é feita ao longo do ano inteiro, vamos analisando e estamos sempre em contacto quer presencialmente quer em termos de email, ou seja, qualquer coisa que aconteça e chegue a informação à coordenadora [das AEC no parceiro] é automaticamente espalhada para a direção, para ver se é necessário... se há necessidade de fazer uma intervenção maior ou não.

**Investigadora** - Que documentos contêm informação relativa a esta monitorização e avaliação das AEC?

**Presidente** – Os documentos, obviamente, é muito email, não é, o email principalmente pela troca de informações e quando não podemos estar presencialmente toda a gente responde a toda a gente a sua opinião e depois chegamos a um consenso, temos as atas de direção e depois todos os documentos estão... eu penso que até já foram cedidos, mapas, o mapa de telefonema para as escolas, esses são os documentos onde nós deixamos apontada a informação que nos chega por parte das escolas, mesmo aquela que seja dita oralmente através de telefone é lá apontado um comentário do que foi dito pela escola.

**Investigadora** - Qual a apreciação global da atuação deste município na implementação deste programa?

**Presidente** – Eu acho que foi muito boa, honestamente, tanto no primeiro ano, ainda quando a situação estava na parte dos recibos verdes, eu penso que este município foi considerado o segundo melhor em Portugal, pela forma como implementou isto, porque efetivamente o ter chamado as associações da terra foi muito importante, envolveu toda a gente.

**Investigadora** - E relativamente a este parceiro, qual é a apreciação global que faz da atuação do Parceiro Laranja neste âmbito?

**Presidente** – Eu vou falar um bocadinho pela informação que nos chega das escolas, porque eu acho que eles são os nossos maiores avaliadores, não é, e a informação tem sido muito positiva. Não tem havido problemas de maior e eu acho que isso é importante, mas isso da avaliação tem sido muito positiva em termos de cumprimento de prazos como em termos de capacidade de execução de tudo tem sido bastante positiva.

**Investigadora** - Que potencialidades e vulnerabilidades apresenta o modelo de gestão adotado para este programa?

**Presidente** – Potencialidades e vulnerabilidades... eu acho que potencialidades tem muitas, porque a gestão que se faz permite com que não falhe praticamente nada, ou seja, não falhe material nas escolas, não falhe a parte de acompanhamento por parte das escolas e da instituição e da própria Câmara Municipal, agora em termos de vulnerabilidades, e agora tenho de pensar mais um bocadinho, a única vulnerabilidade que eu acho que existe e que efetivamente ainda não é positiva, é a questão de, por exemplo, ainda não conseguimos assegurar mais horas nem por mais tempo, então facilmente ficamos sem bons professores, porque obviamente havendo outra proposta de trabalho que seja mais gratificante ou que seja por mais tempo acabamos por perder bons profissionais.

**Investigadora** - Este modelo de gestão, acha tem futuro?

**Presidente** – Acho! Honestamente acho que sim.

**Investigadora** - Que condições acha que estão reunidas para haver continuidade deste programa?

**Presidente** – Infelizmente as condições hoje em dia vão depender um bocadinho daquilo que o Governo central decidir, não é, mas eu acho que se seguíssemos esta forma de financiamento, e no caso deste município como ele assegurou o caso dos contratos dos professores, acho que nada falharia nas escolas, só falta mesmo alguma flexibilidade de horário para conseguir atribuir mais horas aos professores, aí é que era mesmo importante,

porque aquilo que os professores recebem, digamos que eles são pagos pela tabela da função pública, o grande problema é que efetivamente não têm muitas horas.

**Investigadora** - Gostaria de aprofundar algum assunto ou algum aspeto que ache pertinente?

**Presidente** – Não, acho que não, acho que foi tudo abordado e refletido.

**Investigadora** - Resta-me então voltar a agradecer a disponibilidade e a participação neste projeto...

**Presidente** – Com certeza, muito obrigado de minha parte.

**Transcrição da entrevista realizada no dia 22 de Dezembro de 2011 às 14:30h  
à adjunta da direção do Agrupamento de Escolas Verde (E3)**

**Investigadora** - Muito boa tarde, agradeço desde já a disponibilidade do *Agrupamento de Escolas Verde* para participar neste projeto de investigação sobre as Atividades de Enriquecimento Curricular, começo por perguntar-lhe como é que vê a participação deste agrupamento no processo de transferência de competências para os municípios.

**Adjunta** - Prontos é assim, quando as AEC iniciaram a Câmara Municipal colocou-se logo como entidade proponente das Atividades de Enriquecimento Curricular no concelho do *Baixo Vouga*. Os agrupamentos aderiram, nós fomos um dos que aderimos e tem ficado sempre assim, tem sido sempre a Câmara Municipal a ser a entidade promotora das Atividades de Enriquecimento Curricular, sendo ela que realiza todo o processo necessário, e isto é anual não é, para que as atividades ocorram nas escolas. Nós limitamo-nos a dar, para esse processo, os dados do número de alunos por atividade de enriquecimento curricular que recolhemos durante o terceiro período para os alunos que estão a frequentar a escola e para o primeiro ano no ato de matrícula.

**Investigadora** - Então neste contexto as competências atribuídas ao agrupamento são meramente de gest... (gestão pedagógica)?

**Adjunta** - São meramente pedagógicas.

**Investigadora** - Qual é o papel do agrupamento na participação e na organização das AEC, mais concretamente é ao nível pedagógico, mas mais concretamente?

**Adjunta** - Pronto, nós fazemos o levantamento do número de alunos que deseja frequentar as Atividades de Enriquecimento Curricular através de uma folhinha, uma folha de registo impresso, de inscrição, na qual os pais indicam quais são as atividades que estão interessados que os filhos frequentem e como se responsabilizam que frequentem até ao final do ano a atividade e depois com essa recolha nós enviamos os dados todos que temos por ano de escolaridade e por escola para a Câmara Municipal para eles colocarem isso no processo, prontos.

**Investigadora** - E qual é a relação do agrupamento com o município e com os parceiros?

**Adjunta** - A relação que nós estabelecemos é uma relação de parceria muito direta, não é, porque somos parceiros não só nas atividades mas estamos de alguma forma muito

ligados à autarquia porque o nosso pessoal auxiliar é pessoal também que, por transferência de competências pertence à Câmara Municipal, é uma Câmara Municipal que trabalha muito diretamente com as escolas e nesse sentido o trabalho é um trabalho muito direto, prontos, de gestão, de comunicação, sempre que eles pretendem alguma coisa reúnem connosco e discutimos mais-valias, prós e os contras relativamente às coisas.

**Investigadora** - Que AEC é que são desenvolvidas aqui no agrupamento de *Agrupamento de Escolas Verde*?

**Adjunta** - Nós temos aquelas que estão previstas no despacho, que é o Inglês, a Atividade Física e Desportiva, Música e Apoio ao Estudo. Na Música como não encontramos professores suficientes para darem a atividade de música recorremos, ou selecionamos digamos assim, a área de Expressões, dando preferência às expressões viradas para o lado da música e depois então para as áreas da expressão plástica, da expressão... teatro, drama.

**Investigadora** - E de que forma são organizadas as turmas das AEC?

**Adjunta** - As turmas nós damos preferência à própria constituição que a turma curricular tem. Quando o número de alunos não é suficiente, quando o número de alunos que se inscreve não é suficiente para constituir uma nova turma toda, que são precisos 25 alunos, nós recorremos a outra turma para completar, tendo sempre em atenção aproximar mais possível os níveis de escolaridade que as turmas têm.

**Investigadora** - Se um aluno desistir de uma atividade, que procedimentos é que o agrupamento toma perante a desistência?

**Adjunta** - É assim, no ato de inscrição, como eu já disse anteriormente, os pais comprometem-se a que os filhos frequentem até final do ano, mas nem sempre isso acontece e nós então pedimos ao Encarregado de Educação que faça uma declaração de desistência indicando o motivo da desistência.

**Investigadora** - Que monitorização e avaliação das AEC é que o agrupamento faz?

**Adjunta** - Nós temos, em termos de avaliação, temos períodos de avaliação com os parceiros e temos um período de avaliação entre os professores que estão envolvidos e que são responsáveis pelas atividades, ou seja, o órgão de gestão do agrupamento reúne com os parceiros no início do ano para, digamos assim, fazer uma indicação, ter uma planificação do que é que vai ser o ano escolar em termos dessas atividades, depois reúne (o agrupamento) com esses mesmos parceiros para fazer a avaliação de cada período, para

verificar o que é que correu bem em termos de gestão com professores, em termos de questões pedagógicas, se há questões pedagógicas a serem vistas para o parceiro conversar com os professores e tentar alterar as situações, antes de mais nesse sentido, o parceiro à partida terá também que já ter ouvido os professores para também fazer um feedback para os outros professores (professores responsáveis pelas atividades), depois temos a questão dos professores em que os professores titulares de turma fazem a sua avaliação do que é que foi, durante aquele período, a atividade de AEC, o coordenador de escola faz uma recolha de todo o parecer de todos os professores titulares e traz também a essa reunião com os parceiros, que nessa reunião com os parceiros não está só os parceiros, estão o coordenador de cada escola e ainda o professor que foi nomeado em departamento do 1.º Ciclo de cada uma das áreas (professor responsável por cada uma das atividades) que está responsável por fazer a articulação direta com os professores e titulares de turma. Depois, o professor... basicamente é isto: o professor titular de turma faz a sua avaliação que entrega ao coordenador de escola, o coordenador de escola traz para com os parceiros essa avaliação de todo o estabelecimento e o parceiro traz a visão dos seus professores para essa reunião, em termos disto de avaliação geral, digamos assim uma forma geral do que é a atividade. Em termos pedagógicos, é o professor titular de turma que é o responsável por verificar se pedagogicamente as coisas estão a decorrer de uma forma correta, fazer a supervisão como está previsto no despacho e depois se houver questões pedagógicas que seja necessário serem vistas, analisadas, ou revistas, modificadas, isso depois é discutido em reunião de departamento do 1.º Ciclo e aí os professores coordenadores levarão a questão para o departamento e lá será discutida e depois será feita chegar através do titular de turma alguma situação ao professor em causa da atividade.

**Investigadora** - E que documentos é que contêm informação relativa a estas reuniões e à monitorização e avaliação?

**Adjunta** - Aliás, nós temos uma folhinha de avaliação para o professor titular de turma, temos a folhinha de avaliação para o professor da AEC que depois fará chegar ao seu parceiro, pronto, essa folhinha é criada por nós e é a partir daí que isso é feito. Para os alunos também foi criada uma folhinha de registo de avaliação, digamos assim, que não é quantitativa mas é mais valorizativa dada a forma como os meninos estão, o interesse que eles têm pela atividade, se se nota que eles se desenvolveram, prontos se têm novas competências adquiridas, ou se estão ainda adquirindo, mais nesse sentido não é...

**Investigadora** - Qual é a apreciação global que faz da atuação do município, dos parceiros, do agrupamento, desta parceria que existe na... (organização do programa)?

**Adjunta** – A parceira... Em termos de parceira é positivo, prontos mesmo não só com a autarquia, mas mesmo com todos os parceiros tem havido uma grande abertura de todos os parceiros seja para aquilo que é necessário, assim que for necessário estabelecer algum contato é feito de forma breve para que não haja problemas. Às vezes coloca-se aqui um pouco a questão dos professores das atividades que por vezes os parceiros não lhes pagam assim tão atempadamente como deveriam mas isso depois são questões em termos laborais que nós como agrupamento não podemos interferir nessa situação, mas eu penso que a Câmara Municipal pode interferir como promotora, não é, digamos assim, porque é ela que depois faz a transferência das verbas para esses parceiros, seja para o pagamento se professores, seja para a aquisição de materiais, de alguns materiais, não é de todos, porque a Educação Física por exemplo é a Câmara Municipal que adquire os materiais e é dentro disto, prontos, penso que a parceria em si funciona muito bem e tem mais-valias, penso que traz mais-valias, penso que são mais-valias porque são pessoas da comunidade que se envolvem com a escola e a escola que se abre também a outras entidades da cidade.

**Investigadora** - Que potencialidades e vulnerabilidades é que vê nesta forma de administração e de gestão das AEC?

**Adjunta** - As potencialidades é também o que eu acabei de dizer, não é, é a questão da abertura da escola ao meio, não é, e é também a comunidade perceber de que forma é que as escolas funcionam, que dificuldades é que as escolas têm e que muitas vezes que recursos é que podem disponibilizar à escola de forma a que a escola também tenha os recursos que necessita para melhor desenvolver o seu trabalho, não é...

**Investigadora** - Além deste constrangimento dos pagamentos aos professores, que não é da responsabilidade do agrupamento vê alguma vulnerabilidade nesta forma de organização das AEC?

**Adjunta** - Não, não, acho que é uma forma de funcionamento, digamos assim, que eu acho que é positiva em termos destas atividades

**Investigadora** - É para continuar, portanto?

**Adjunta** - Prontos, a única questão que eu acho realmente é a questão da gestão dos tempos para esses professores, são duas horas ao final do dia, não é, que também temos que perceber que o tempo letivo também tem que decorrer no tempo em que as crianças



também estão mais concentradas e conseguem estar mais concentradas, não é, que é o período da manhã e a seguir ao almoço e isso muitas vezes os professores nessa situação também não querem ceder o seu tempo para que essas atividades possam decorrer noutro tempo, não é, temos uma exceção que é *Escola do Alto*<sup>25</sup> prontos, que dada a distância da escola aí tivemos mesmo que fazer, dada a necessidade de ter professores lá das AEC, tivemos de fazer a articulação do horário, mas de resto, e as atividades decorrem sempre depois do tempo letivo.

**Investigadora** - Não sei se há alguma questão acerca das AEC que gostasse de incluir...

**Adjunta** - Não, a única coisa que eu acho é que duas atividades num final do dia, penso que é um bocadinho para estas crianças, porque depois de cinco horas letivas já não... e dada a característica dos alunos que temos hoje em dia, com uma falta muito grande de concentração, de saberem estar, dificulta muito, por vezes, o trabalho dos professores e depois são atividades que deveriam ser muito lúdicas, mas que por vezes também não se consegue que elas sejam assim tão lúdicas como deveriam, às vezes também por falta de recursos que nem sempre são recursos que se calhar seriam necessários para que elas fossem muito mais lúdicas. Neste momento também estamos com muitos problemas económicos para a aquisição de muita coisa, mas a única coisa que vejo realmente é isso. Há atividades em que 45 minutos praticamente quando os alunos estão a conseguir concentrar-se para começar a envolver a atividade é quando está o tempo a terminar e, prontos, as atividades estão previstas para 45 minutos cada uma e deveriam ser todas elas intervaladas, não devem ser seguidas até nos dias da semana, mas isso é muito difícil de fazer, tentamos o máximo possível que assim seja, mas nem sempre conseguimos fazer isso, porque depois também não temos os professores, não temos recursos humanos suficientes para essas atividades.

**Investigadora** – Mesmo deparando-nos com estes constrangimentos, acha que há possibilidade de continuar este programa no agrupamento? Da forma como ele está a ser?

**Adjunta** - Eu penso que sim, eu penso que sim. Se continuar a haver verbas para pagar a professores para estas atividades ou se criarem outro tipo de mecanismos de colocação de professores para as atividades, prontos aí a colocação de recursos humanos pois é outra questão, não é, mas eu penso que é uma mais-valia para os alunos terem essas

---

<sup>25</sup> Nome fictício.

atividades, porque isto permite que eles, como são atividades que estão propostas a nível nacional, de alguma forma elas são mais ou menos unificadas a nível nacional, isto permite que os alunos a nível nacional tenham... quando entram, por exemplo, para o 5.º ano tenham ao nível do Inglês algumas competências que todos estão mais ou menos dentro do mesmo nível, porque senão iria ser um bocado impossível se assim não fosse, porque nem todos os pais têm recursos económicos para pagar e terem os meninos em atividades extras em Inglês ou em Música ou seja em que for e isto permite de alguma forma criar uma equidade entre todos.

**Investigadora** – Não sei se gostaria de aprofundar algum assunto...

**Adjunta** - Não...

**Investigadora** – Resta-me então agradecer mais uma vez a disponibilidade, muito obrigada então...

**Respostas ao inquérito realizado pela  
Sra. Vereadora da Educação do *Município Vermelho***

**1 - Que competências estão atribuídas à autarquia no âmbito das AEC?**

As competências atribuídas são as que estão previstas no contrato de execução n.º 169/2009(DR 2ª Série, n.º 140, de 22 de Julho de 2009): implementação das AEC; recebimento e gestão do montante transferido pelo Ministério da Educação para os encargos com as mesmas. Para além disso, a autarquia tem também a competência para planificar as AEC em colaboração com os Agrupamentos de Escolas.

**2 - Como perceciona as AEC no âmbito de transferência de competências em matéria de Educação?**

A transferência das AEC para o município enquadra-se no processo de descentralização educativa, tendo em vista a contratualização do Governo com os municípios da “resolução dos problemas e a redução das assimetrias que subsistem na prestação do serviço educativo”, considerando ainda a educação como um fator de desenvolvimento, apostando-se na qualidade das aprendizagens e na oferta de novas oportunidades.

**3 - Qual o papel da autarquia perante o processo de transferência de competências?**

O papel da autarquia é fundamentalmente o de entidade promotora. Como tal, estabelece protocolos de colaboração com as entidades parceiras, de acordo com o previsto no n.º 15 do Despacho n.º 8683/2011, de 28 de Junho.

**4 - Que motivo impulsionou a promoção das AEC por parte da autarquia?**

As nossas motivações relacionam-se sobretudo com: garantir novas aprendizagens; proporcionar a aquisição de novas competências; igualdade de oportunidades; envolvimento dos agentes educativos; possibilidade de se articularem as AEC com as atividades curriculares.

**5 - Que tipo de colaboração há entre o município e os parceiros na organização das AEC?**

Existe uma estreita colaboração já que foi implementada uma maior articulação, quer horizontal, quer vertical nos agrupamentos de escolas, o que permite uma melhor e mais próxima organização das atividades. Há também o cuidado de a autarquia estar em constante contacto, quer com os agrupamentos de escolas, quer com os parceiros.

**6 - Em que medida é que as AEC estão incluídas nas políticas locais?**

Os municípios assumem hoje funções significativamente mais importantes na área da educação do que no passado. As AEC incluem-se assim numa das políticas educativas locais assentes no reforço e qualificação do poder local, caminhando para uma efetiva descentralização de competências para os municípios.

**7 - Que projetos desenvolvidos pela autarquia concebem, monitorizam e avaliam o programa das AEC?**

Inquéritos de satisfação aplicados aos agrupamentos, escolas, alunos, encarregados de educação e parcerias; participação nas reuniões de avaliação dos Agrupamentos e da CAP (Comissão de Acompanhamento do Programa).

**8 - Qual o papel da autarquia enquanto entidade promotora das AEC?**

Enquanto entidade promotora, adoptou como modelo de funcionamento das AEC, o estabelecimento de parcerias com várias entidades locais (18 no presente ano letivo) através de protocolos de colaboração. Entre estas entidades temos IPSS, Juntas de Freguesia, Associação de Pais, Conservatório de Música, Cooperativas de Ensino, Banda e Associação para a promoção e desenvolvimento social. A autarquia é ainda responsável pela gestão das verbas que transfere para cada parceiro, segundo a especificidade de cada parceria, e pela aquisição de material didático para atividade física/desportiva e música.

**9 - Quantas instituições fazem parte dos protocolos e em que domínios atuam?**

Atualmente são 18 as parcerias para o desenvolvimento das atividades. São responsáveis pela contratação dos professores, algumas cedem instalações, fazendo o transporte dos alunos, e algumas disponibilizam pessoal não docente para acompanhamento dos alunos.

São responsáveis ainda pela aquisição de manuais de inglês, bem como a disponibilização de material de desgaste a todos os alunos.

As AEC proporcionadas são: atividade física/desportiva; música, inglês, atividades lúdico-expressivas e apoio ao estudo.

## **10 - Há algum plano de atividades para as AEC?**

São adotadas as orientações programáticas para as AEC ao nível do Ministério da Educação.

Nos agrupamentos são feitas reuniões de planificação com os departamentos e professores das atividades.

### **10.1 - Quem o concebe, acompanha e avalia?**

Sendo a responsabilidade pedagógica dos agrupamentos de escolas, cada um tem o seu regimento, as AEC estão ainda inscritas no projeto educativo e no plano anual de atividades dos agrupamentos e são eles que acompanham e avaliam. A autarquia participa nas reuniões de avaliação tendo conhecimento dos resultados e aplica também inquéritos de satisfação já mencionados na questão n.º 7.

## **11 - Que verbas são destinadas para a implementação do programa e qual a modalidade de financiamento?**

As verbas utilizadas são as transferidas pelo Ministério e verbas da própria autarquia, uma vez que normalmente as despesas são superiores aos valores que nos são transferidos. Às entidades parcerias a autarquia comparticipa os manuais de inglês, os encargos com a contratação dos professores, outros gastos ( $3,50\text{€} \times \text{n.º de módulos} \times \text{n.º de semanas letivas do mês}$ ) e, consoante as responsabilidades de cada um, os transportes, as instalações e o pessoal não docente. Tal como já foi mencionado, a autarquia adquire ainda material didático necessário à prática de atividade física/desportiva e ao ensino da música.

## **12 - Qual é o balanço financeiro?**

As verbas transferidas pelo Ministério da Educação não são suficientes para todos os encargos com as AEC. Para além desse facto a autarquia considera que as verbas concedidas de acordo com as hipóteses previstas no n.º 3 do Artigo 3º, Capítulo II do

Anexo ao Despacho já referido, deveriam ser as mesmas para todas as hipóteses, uma vez que os encargos com as atividades, sejam elas quais forem, são os mesmos (professores com contratos, etc).

**13 - Que documentos contêm informação relativa à conceção, monitorização e avaliação das AEC?**

Despacho n.º 8683/2011, de 28 de Junho;

Acordo de Colaboração - DREC;

Inquéritos efetuados e respetivos relatórios;

Relatórios da CAP (Comissão de Acompanhamento do Programa);

Regimentos dos Agrupamentos;

Protocolos de colaboração - parcerias.

**14 - Que relação há entre a autarquia e os parceiros locais na organização das AEC?**

Já respondido na questão n.º 5.

**15 - Qual a apreciação global da atuação do município na implementação deste programa?**

Uma apreciação muito positiva. A implementação e planificação das atividades assenta num processo de identificação/seleção dos parceiros prestadores do serviço para as diversas atividades de enriquecimento curricular, muito participado e com o acompanhamento permanente da Câmara Municipal enquanto entidade promotora. Foram validadas todas as escolhas e indicações dos órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas porque as propostas apresentadas são garantia de eficiência e qualidade nos métodos de ensino e aprendizagem. No entanto, consideramos que a flexibilização de horários seria uma mais-valia para o programa, uma vez que permitiria, através da criação de melhores condições de trabalhos para os professores, envolvê-los ainda mais em todo o processo e ao nível da sua participação na escola.

**16 - Que potencialidades e vulnerabilidades apresenta o modelo adotado de gestão e administração do programa?**

Uma vez que os espaços físicos existentes nalguns estabelecimentos de ensino são desadequados à prática da atividade física/desportiva, é um dos pontos forte a possibilidade de, em alguns casos, os alunos poderem usufruir das instalações das entidades parceiras. Consideramos ainda uma potencialidade o maior envolvimento dos agentes educativos locais.

Como pontos fracos pode referir-se o modelo de financiamento e a dificuldade na contratação e substituição dos docentes por parte das parcerias. Apesar de se ter visto melhorada a situação dos professores (que passaram dos recibos verdes a contratos a termo resolutivo a tempo parcial), pode considerar-se uma vulnerabilidade a pouca estabilidade e valorização das condições de trabalho dos docentes das AEC (pouca continuidade do corpo docente).

**17 - Este modelo de gestão tem futuro? Há condições para haver continuidade do programa? Porquê?**

Terá futuro caso as verbas transferidas pelo Ministério da Educação venham no futuro a fazer face aos encargos reais do programa.

Muito obrigado pela colaboração!

Mestranda Catarina Queirós

## Grelha de categorização do conteúdo das entrevistas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Organização do programa das AEC	Relação entre as AEC e o processo de transferência de competências	
	Razões da adesão ao programa	
	Responsabilidades	
	Protocolos estabelecidos	
	Operacionalização do programa	
	Pacote de atividades	
	Agrupamentos/Escolas	
As AEC e as políticas locais de Educação	Descentralização	
	Relação entre políticas locais e a implementação do programa	
Financiamento	Forma de financiamento	
	Aplicação do financiamento	
	Pagamento aos professores	
	Balanço financeiro	
Organização/Coordenação das atividades	Constituição de turmas	
	Horários	
	Planeamento/Monitorização/Avaliação	
Alunos	Adesão	
	Desistências	
Professores	Seleção de docentes	
	Horário semanal	
	Remuneração	
Balanço da atuação no programa	Potencialidades	
	Vulnerabilidades	
	Recomendações/Continuidade	



## Grelhas de categorização do conteúdo das entrevistas dos intervenientes

## Parceiro Azul – E1

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Organização do programa das AEC	Relação entre as AEC e o processo de transferência de competências	“A principal competência foi apoiar logisticamente esta atividades, as atividades, como por exemplo comprar material, contratar os professores...”
	Razões da adesão ao programa	<p>“ [...] são estas entidades e estes parceiros que têm um papel principal, são eles que fazem com que se atinjam os objetivos a que estas atividades têm proposto. “</p> <p>“ [...] o motivo também foi estar mais perto da comunidade escolar e dar algum apoio e conhecimento às crianças também...”</p> <p>“ [...] como somos uma IPSS sem fins lucrativos é obvio que não vamos ter grandes dinheiros nem vamos angariar grandes dinheiros com as AEC, mas gostamos de nos envolver com a comunidade local e isto é um bom meio para nos envolvermos com essa comunidade.”</p>
	Responsabilidades	<p>“[...] o ordenado dos professores, é o principal encargo. Depois temos também outras responsabilidades que é garantir o funcionamento, o bom funcionamento, o desenrolar das AEC...”</p> <p>“o principal processo será dar aos alunos, proporcionar aos alunos novos conhecimentos que antes não eram adquiridos nesta fase...”</p> <p>“... é pagar os ordenados aos professores e participar em reuniões trimestrais que são feitas para o efeito. [Os intervenientes] São geralmente o agrupamento e as escolas e os parceiros.”</p>
	Protocolos	“o papel principal [...] é pagar os ordenados aos

	estabelecidos	professores e participar em reuniões trimestrais que são feitas para o efeito.”
	Operacionalização do programa	“Fazemos reuniões [com os parceiros, agrupamento e coordenador de cada escola] para planificar e organizar o ano, nomeadamente logo no início do ano fazemos uma reunião para a planificação anual, depois há aquelas reuniões trimestrais, também para planificar e se houver alguma dúvida ou algum problema sugerimos, mostramos sugestões e colocamos os problemas que existem.”
	Pacote de atividades	Inglês e Atividade Físico-Desportiva
	Agrupamentos/ Escolas	“Duas escolas, do mesmo agrupamento [verde].”
As AEC e as políticas locais de Educação	Descentralização	
	Relação entre políticas locais e a implementação do programa	
Financiamento	Forma de financiamento	
	Aplicação do financiamento	<p>“... tudo o que seja encargos com os docentes são pagos na íntegra pela Câmara, assim como também o seguro, depois a contrapartida financeira que a instituição tem ganha mais três euros e meio à hora por cada aula que é dada. Também no início do ano letivo a Câmara para sete euros e meio para os manuais de inglês. Esses três euros e meio que recebemos é para material que seja necessário, fotocópias, material que seja necessário para as AEC.”</p> <p>“... o que a Câmara financia é os salários dos professores e estes custos do material ao início do ano.”</p>
	Pagamento aos professores	“Pronto, o que eu sei são dez euros e cinquenta e seis à hora, depois têm direito a subsídio de férias

		proporcionais, é óbvio, subsídio de Natal e subsídio de alimentação, tudo proporcionais às horas que são dadas. [...] é a Câmara que estipula independentemente do grau do professor.”
	Balanço financeiro	“... o balanço é positivo, é um balanço positivo mas é óbvio que não estamos aqui pelo dinheiro porque recebemos muito muito pouco.”
Organização/ Coordenação das atividades	Constituição de turmas	“Essas turmas quem as organiza é o agrupamento, pronto, e geralmente é primeiro-segundo e terceiro e quarto juntos, portanto, com duas turmas em cada escola.”
	Horários	“Inglês, primeiro e segundo ano são duas horas semanais, terceiro e quarto são três horas. A Atividade Física são três horas semanais qual seja o ano.”
	Planeamento/ Monitorização/ Avaliação	<p>Os intervenientes das reuniões trimestrais “são geralmente o agrupamento e as escolas e os parceiros.”</p> <p>“Elas [reuniões] são feitas trimestralmente através de avaliações que são feitas aos professores, através de relatórios. Estes relatórios serão entregues á posteriori depois ao agrupamento numa reunião que é feita.”</p> <p>“Os relatórios são... nós colocamos é o desenrolar das atividades, o comportamento dos alunos, todas as atividades foram desenroladas e articuladas não só com os professores titulares mas também com os outros professores das AEC, por exemplo, o material necessário... e aí também nos ajuda um pouco também a avaliar cada professor que temos.”</p> <p>“ [...] relatórios, como os trimestrais, temos também os anuais e os mensais [feitos pelos professores] e também temos uma planificação.”</p> <p>“ Os [relatórios] anuais já são feitos pela instituição. O trimestral nós pegamos no relatório mensal de cada professor e elaboramos um trimestral que por sua vez dá, ou também dará</p>

		resultado ao anual.”
Alunos	Adesão	66 alunos
	Desistências	“Geralmente a professora titular pede uma declaração ao pai ou à mãe de desistência e depois ela é comunicada aos professores das AEC e partir daí começamos a marcar falta.”
Professores	Seleção de docentes	“ [...] um dos nossos docentes pertence aos quadros da instituição, o outro contratámos através de currículos que são-nos enviados a nós. Outras vezes a própria Câmara também sugere, também nos dá algumas sugestões e também nos manda currículos que são enviados para eles.”
	Horário semanal	
	Remuneração	“Pronto, o que eu sei são dez euros e cinquenta e seis à hora, depois têm direito a subsídio de férias proporcionais, é óbvio, subsídio de Natal e subsídio de alimentação, tudo proporcionais às horas que são dadas. [...] é a Câmara que estipula independentemente do grau do professor.”
Balanço da atuação no programa	Potencialidades	<p>“Talvez o ponto mais forte seja o pessoal docente...”</p> <p>“Eu penso que [a apreciação global] é positiva...”</p> <p>“... eu acho que foi uma implementação também positiva e que, como eu referi há pouco, ajudou a comunidade, no fundo, a comunidade escolar a unir-se mais, porque nós estamos assim mais próximos da escola, temos um papel muito mais ativo com a escola, com as escolas aqui da zona.”</p> <p>“No início quando começou tinha muitas lacunas, mas ao longo do tempo têm vindo a ser colmatadas essas lacunas e com a ajuda de todos, quer câmara, quer agrupamento, entidades parceiras, escolas, essas lacunas têm vindo a ser colmatadas, mas acho que o papel principal tem vindo a ser dos professores, porque muitas vezes os professores dão mais daquilo que lhes é pago e</p>

		<p>intervêm na escola para além mesmo da sua carga horária e ajudam todo... tudo naquilo que é possível.”</p> <p>“...mesmo a nível de gestão de agrupamento está bom, não precisa de ser grandemente alterado.”</p>
	Vulnerabilidades	<p>“A única vulnerabilidade será talvez tanto a nível financeiro. É óbvio que é preciso mais estruturas de apoio e não as temos, não é. Estamos em tempo de crise.”</p> <p>“o mais fraco, sei lá, é os poucos recursos financeiros, porque é óbvio que gostaríamos de pagar mais e proporcionar, são só pagar mais aos professores, mas também proporcionar outras atividades fora dos portões das escolas, porque acho que era interessante fazermos um... por exemplo, sei lá, uma atividade, um passeio, levar os miúdos, os alunos, a outros... outras escolas, até...”</p>
	Recomendações/ Continuidade	<p>“Eu penso que [a apreciação global] é positiva, embora acho que a participação do município devia ser mais ativa ao longo do ano letivo, porque se limita só ao início do ano e ao terminar do ano. [...] Desde ajudar a colmatar muitas lacunas que ainda existem nas AEC, como por exemplo, às vezes falta de pagamento de professores, outras... e mesmo material.”</p> <p>“... eu penso que sim [este modelo de gestão tem futuro], só se entretanto cortarem as verbas, não é, de resto tem pernas para andar.”</p>

## Parceiro Laranja- E2

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Organização do programa das AEC	Relação entre as AEC e o processo de transferência de competências	<p>“Acho que as Atividades de Enriquecimento Curricular acabam por atribuir à comunidade envolvente uma forma de interferirmos na Educação dos meninos do 1.º Ciclo.”</p> <p>“Inicialmente digamos que tínhamos todas as competências, ou seja, tínhamos a competência de tratar de horários, de contratar professores, de gerir esses mesmos professores, fazer as planificações dentro de cada área e agora já não. A parte curricular, digamos assim, planificações, reuniões de acompanhamento é feita pelos agrupamentos.”</p>
	Razões da adesão ao programa	<p>“... no anterior a aparecerem as AEC, nós estávamos para submeter um projeto ao Ministério da Educação que tinha como âmbito trabalhar com os alunos da escola, a partir das três e meia, mas com jogos tradicionais. Pronto. Então, quando apareceram as AEC nós pensámos: <i>“Pronto, olha, já que não vamos poder fazer, por que não intervir? Por que não sermos parceiros também?”</i> E foi assim que começou.”</p>
	Responsabilidades	
	Protocolos estabelecidos	<p>“... a nossa relação com a autarquia está mais no sentido dos protocolos e obviamente nesta gestão de como fazer este processo, porque a autarquia aqui incluída é ela que faz o projeto, é ela que solicita às associações envolventes a parceira...”</p> <p>“A Câmara pediu-nos para que nós fizéssemos contrato aos professores, mas tudo isto foi uma grande pesquisa, porque ninguém sabia o que é que isso implicava, tínhamos de saber o que é que era preciso pagar aos professores além do valor da hora para calcular mais ou menos o vencimento mensal e lembro-me por exemplo que a questão do subsídio de alimentação foi uma referência nossa: <i>“Atenção que apesar de estarem a tempo parcial</i></p>

		<p><i>têm direito a subsídio de alimentação” e é um bocadinho nisto, ou seja, vamos aprendendo uns com os outros mais na área de como é que se organiza isto ou o que é que isto implica em termos locais principalmente, que é para ninguém falhar.”</i></p> <p><i>“Temos uma... um protocolo de parceira onde se estabelece as responsabilidades de cada um. Neste momento os protocolos até são divididos por agrupamentos, ou seja, é feito pela nossa instituição e pelo agrupamento X no município em questão, portanto neste momento temos três protocolos, porque estamos em três municípios dos quatro que existem aqui... municípios não! Agrupamentos! Dos quatro que existem aqui...”</i></p> <p><i>“... e o protocolo basicamente estipula o que é que cada um fica responsável por fazer e obviamente também a questão monetária ou das verbas, que obviamente interfere bastante, porque é aí que está a nossa capacidade de fazer, ou não, determinadas tarefas.”</i></p>
	Operacionalização do programa	<p><i>“De nossa parte ficou mais uma parte logística, ou seja, os professores, os pagamentos, o material e, pronto obviamente que temos reuniões com o agrupamento e vamos afinando arestas para que tudo corra bem e vamos intervindo se um professor tem mais dificuldade em controlar uma turma vamos encontrar estratégias juntos e vamos fazendo isso, bem como formação para também permitir a esses professores terem outra bagagem, partilharem experiências e basicamente a nossa tarefa reside aqui, é mais a parte logística e de acompanhamento dos professores.”</i></p> <p><i>“ [a coordenação entre o parceiro e os agrupamentos no âmbito das AEC é feita] Com reuniões. Normalmente elas são mais ou menos trimestrais, se há necessidade, então aí fazemos mais amiúde, por norma fazemos no início e no final de cada período letivo.”</i></p>

		<p>“Há agrupamentos onde temos mais intervenção e outros onde temos menos. Há agrupamentos onde somos nós que fazemos os horários, temos a liberdade, digamos, porque temos um maior número de escolas e a coisa torna-se mais fácil, somos quase parceiro único e então é mais fácil gerir os horários porque temos de ir de escola entre escola e é mais fácil atribuir os horários ao professor. Outros dão os horários [o <i>Agrupamento de Escolas Verde</i>]. Então, a nossa relação com eles [agrupamentos ] passa um bocadinho por gerir os conflitos entre professor-aluno, gerir se os professores estão, ou não estão, a cumprir as suas tarefas, é mais neste depois, depois depende obviamente do agrupamento e também se somos parceiro único ou não.”</p>
	Pacote de atividades	Inglês, Atividade Física e Música ou Expressões Artísticas
	Agrupamentos/ Escolas	3 dos 4 agrupamentos
As AEC e as políticas locais de Educação	Descentralização	
	Relação entre políticas locais e a implementação do programa	
Financiamento	Forma de financiamento	
	Aplicação do financiamento	<p>“A associação enquanto parceiro recebe um valor que usa na... em termos de material e, obviamente, digamos que a grande fatia também vai para a coordenação deste mesmo projeto...”</p> <p>“A Câmara Municipal financia as horas dadas pelos professores, mais o seu subsídio de Natal, de férias e a compensação por cada dois dias de trabalho dado que é um contrato de trabalho a</p>



		<p>termo certo, depois financia os livros de Inglês especificamente, e aí é um valor certo porque nós damos o número de alunos e eles dão-nos o valor para nós pagarmos à editora e depois financia também a higiene e segurança no trabalho, que algo que é obrigatório havendo um contrato e também o seguro, porque também é algo obrigatório havendo um contrato com os professores. [...] Além disso, há uma verba que nos dão para nós gastarmos na parte do material, material e coordenação [...],e entendamos aqui material que o material é material de desgaste, é o que fica a nosso cargo: fotocópias, pinturas, cartolinas, aquele material de desgaste. Se for por exemplo um rádio já não é da responsabilidade da nossa instituição, porque o rádio é algo que fica para a escola, por tanto aí é da Câmara Municipal. E esta verba é o que nós temos para gerir isto tudo, digamos e é assim... Ah! E também nos dão um valor para fazermos formação aos professores... “</p>
	Pagamento aos professores	
	Balanço financeiro	<p>“O balanço financeiro por norma é... é... eu considero que é positivo, porquê? Normalmente que há meses que se gasta mais e outros que se gasta menos e nós vamos gerindo isto de forma a que nunca falhe nada a este projeto e não tem falhado. Eu penso que é positivo.”</p>
Organização/ Coordenação das atividades	Constituição de turmas	<p>“As turmas são as escolas que fazem essa organização, mas daquilo que nós temos conhecimento eles organizam as turmas normalmente por anos, ou segundo a turma que já está na atividade curricular durante o dia. Há situações em que tal não é possível, porque nem todos os alunos que estão nas atividades curriculares estão nas atividades extra curriculares a partir das 15.45 e aí causa alguma variação e às vezes alguma junção de turmas ou de anos. Por</p>

		exemplo, às vezes há alunos que estão no primeiro ano juntamente com os do segundo, outras vezes dá para fazer só turmas do primeiro ano, só turmas do segundo e assim.”
	Horários	
	Planeamento/ Monitorização/ Avaliação	<p>“Normalmente elas [reuniões] são mais ou menos trimestrais, se há necessidade, então aí fazemos mais amiúde, por norma fazemos no início e no final de cada período letivo.”</p> <p>“Por norma temos o professor-coordenador das Atividades de Enriquecimento Curricular, que quando vai para a reunião connosco já tem os dados por parte dos professores que estão nas escolas, os titulares de turma. Há um agrupamento, que é o caso do <i>Agrupamento Verde</i>, em que nós temos o coordenador de cada escola, mais o coordenador das Atividades de Enriquecimento Curricular desse mesmo agrupamento. Aí tenho de confessar que é muito mais vantajoso, porque há situações que se podem debater ali, esclarecer e até mesmo melhorar, porque temos toda a gente, ou seja, não há um passar sempre por terceiros.”</p> <p>“Nós fazemos reuniões e a frequência destas reuniões não tem uma cadência certa [...]. Às vezes vemos a necessidade de reunir mais vezes, até porque há as formações para preparar, ou há questões para resolver, outras vezes podemos distender um bocadinho mais no tempo porque as coisas estão a correr bem [...] e estamos sempre em contacto quer presencialmente quer em termos de email, ou seja, qualquer coisa que aconteça e chegue a informação à coordenadora [das AEC no parceiro] é automaticamente espalhada para a direção, para ver se é necessário... se há necessidade de fazer uma intervenção maior ou não.”</p>
Alunos	Adesão	perto de 800 alunos
	Desistências	“ [Os agrupamentos] já têm no regulamento interno

		<p>inicial que os alunos inscritos têm de permanecer até ao final do ano inscritos, salvo, sei lá, raras exceções, uma mudança de escola, assim é permitido obviamente que o aluno desista, senão já não é permitido.”</p> <p>“o maior prejudicado é a Câmara Municipal [no caso de desistência do aluno], porque a Câmara Municipal deixa de receber o valor daquele miúdo, mas continua a ter de pagar à instituição para nós pagarmos ao professor o valor que estava estipulado para se pagar ao professor.”</p>
Professores	Seleção de docentes	<p>“... a seleção que fazemos para os anos seguintes, obviamente nós perguntamos aos professores se pretendem continuar a colaborar connosco, por favor mandem-nos um email e nós, por norma, asseguramos essa continuidade, ou seja, em setembro quando voltamos a ter Atividades de Enriquecimento Curricular contactamos os mesmos professores que estiveram. Se possível, voltamos a colocá-los nas mesmas escolas fazemos isso, senão noutras escolas e obviamente tentamos assegurar que fiquem sempre os mesmos professores, porque a continuidade é importante.”</p>
	Horário semanal	<p>“ [A carga horária semanal dos professores] Pode ir até dez horas semanais. É o limite máximo porque nestes agrupamentos não existe [...] a flexibilidade de horários e então fazemos aquela franja que vai das 15.30 às 17.30, portanto, no máximo são dez horas. Depois varia consoante os horários que nos calham e as horas que é possível por dentro do mesmo horário. Esses motivos [apresentados para não haver esta flexibilização de horários] normalmente vêm por parte dos professores titulares que referem que interfere com a qualidade de aprendizagem dos alunos do 1.º Ciclo.”</p>
	Remuneração	
Balanço da	Potencialidades	<p>“Acho que o modelo que se adotou aqui é muito</p>

atuação no programa		<p>importante, porque envolve toda a comunidade. O fato de serem as entidades locais a participar nas atividades implica que toda a comunidade está envolvida numa coisa que, normalmente, só ficaria atribuída à escola e que por norma, os pais, vizinhos e amigos não interferem nem sabem o que é que se passa.”</p> <p>“Há uma maior envolvência dos agrupamentos o que eu acho positivo, porque acho que temos de estar envolvidos neste processo para ele resultar melhor.”</p> <p>“... a capacidade de organização, de gerir tudo e acima de tudo também as pessoas que temos no local que nos permitiram ir crescendo, porque efetivamente temos um... o feedback que temos por parte das escolas é bastante positivo, também depende de quem está no terreno, obviamente, não é só o trabalho de trás que faz tudo.”</p> <p>“... pela informação que nos chega das escolas, porque eu acho que eles são os nossos maiores avaliadores, não é, e a informação tem sido muito positiva. Não tem havido problemas de maior e eu acho que isso é importante, mas isso da avaliação tem sido muito positiva em termos de cumprimento de prazos como em termos de capacidade de execução de tudo tem sido bastante positiva.”</p> <p>“... a gestão que se faz permite com que não falhe praticamente nada, ou seja, não falhe material nas escolas, não falhe a parte de acompanhamento por parte das escolas e da instituição e da própria Câmara Municipal...”</p>
	Vulnerabilidades	<p>“... a única vulnerabilidade que eu acho que existe e que efetivamente ainda não é positiva, é a questão de, por exemplo, ainda não conseguimos assegurar mais horas nem por mais tempo, então facilmente ficamos sem bons professores, porque obviamente havendo outra proposta de trabalho que seja mais gratificante ou que seja por mais tempo acabamos</p>

		<p>por perder bons profissionais.”</p> <p>“... não conseguimos muitas vezes fazer projetos ou dentro das próprias AEC coisas que gostaríamos de fazer. [...] além de que obviamente nem sempre conseguimos fazer as substituições, mas aí não depende muito de nós, depende muito de termos pessoas disponíveis para poderem substituir e sabemos que o caso das substituições causa muito desconforto na escola porque efetivamente ficam alunos sem aulas e sem ninguém responsável por eles.”</p> <p>“... não há um dia fico para receber. Como nós recebemos e depende de quando é que a tranche é feita para nós, também vamos depender do dia em que ela chega cá para podermos passar para os professores [...] portanto, às vezes é ao dia 12, como ao dia 15, como ao dia 20 e infelizmente as pessoas não têm dia certo para receberem e é mais difícil fazer uma gestão correta da sua própria vida.”</p>
	<p>Recomendações/ Continuidade</p>	<p>Sugestão: “reunir os professores e definir algo específico para fazer dentro de determinada atividade. [...] não é em conjunto porque os professores não estão todos na mesma escola, mas a mesma atividade ser feita quase por todo o município inteiro ...”</p> <p>“Acho! Honestamente acho que sim [que este modelo de gestão tem futuro]”.</p> <p>“Infelizmente as condições hoje em dia vão depender um bocadinho daquilo que o Governo central decidir, não é, mas eu acho que se seguissemos esta forma de financiamento, e no caso deste município como ele assegurou o caso dos contratos dos professores, acho que nada falharia nas escolas, só falta mesmo alguma flexibilidade de horário para conseguir atribuir mais horas aos professores, aí é que era mesmo importante, porque aquilo que os professores</p>

		<p>recebem, digamos que eles são pagos pela tabela da função pública, o grande problema é que efetivamente não têm muitas horas.”</p>
--	--	---

### Agrupamento de Escolas *Verde* – E3

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Organização do programa das AEC	Relação entre as AEC e o processo de transferência de competências	“[as competências atribuídas ao agrupamento] São meramente pedagógicas.”
	Razões da adesão ao programa	“... quando as AEC iniciaram a Câmara Municipal colocou-se logo como entidade proponente das Atividades de Enriquecimento Curricular no concelho do <i>Baixo Vouga</i> . Os agrupamentos aderiram, nós fomos um dos que aderimos e tem ficado sempre assim, tem sido sempre a Câmara Municipal a ser a entidade promotora das Atividades de Enriquecimento Curricular, sendo ela que realiza todo o processo necessário [...] para que as atividades ocorram nas escolas.”
	Responsabilidades	<p>“Nós limitamo-nos a dar, para esse processo, os dados do número de alunos por atividade de enriquecimento curricular que recolhemos durante o terceiro período para os alunos que estão a frequentar a escola e para o primeiro ano no ato de matrícula.”</p> <p>“A relação que nós estabelecemos é uma relação de parceria muito direta, não é, porque somos parceiros não só nas atividades mas estamos de alguma forma muito ligados à autarquia porque o nosso pessoal auxiliar é pessoal também que, por transferência de competências pertence à Câmara Municipal...”</p>
	Protocolos estabelecidos	
	Operacionalização do programa	“... a única questão que eu acho realmente é a questão da gestão dos tempos para esses professores, são duas horas ao final do dia, não é, que também temos que perceber que o tempo letivo também tem que decorrer no tempo em que as

		crianças também estão mais concentradas e conseguem estar mais concentradas, não é, que é o período da manhã e a seguir ao almoço e isso muitas vezes os professores nessa situação também não querem ceder o seu tempo para que essas atividades possam decorrer noutro tempo, não é, temos uma exceção que é <i>Escola do Alto</i> <sup>26</sup> prontos, que dada a distância da escola aí tivemos mesmo que fazer, dada a necessidade de ter professores lá das AEC, tivemos de fazer a articulação do horário...”
	Pacote de atividades	“Nós temos aquelas que estão previstas no despacho, que é o Inglês, a Atividade Física e Desportiva, Música e Apoio ao Estudo. Na Música como não encontramos professores suficientes para darem a atividade de música recorremos, ou selecionamos digamos assim, a área de Expressões, dando preferência às expressões viradas para o lado da música e depois então para as áreas da expressão plástica, da expressão... teatro, drama.”
	Agrupamentos/ Escolas	
As AEC e as políticas locais de Educação	Descentralização	
	Relação entre políticas locais e a implementação do programa	
Financiamento	Forma de financiamento	
	Aplicação do financiamento	
	Pagamento aos professores	
	Balanço financeiro	

<sup>26</sup> Nome fictício.



Organização/ Coordenação das atividades	Constituição de turmas	“As turmas nós damos preferência à própria constituição que a turma curricular tem. Quando o número de alunos não é suficiente, quando o número de alunos que se inscreve não é suficiente para constituir uma nova turma toda, que são precisos 25 alunos, nós recorremos a outra turma para completar, tendo sempre em atenção aproximar mais possível os níveis de escolaridade que as turmas têm.”
	Horários	“... as atividades decorrem sempre depois do tempo letivo.”
	Planeamento/ Monitorização/ Avaliação	<p>“... é o professor titular de turma que é o responsável por verificar se pedagogicamente as coisas estão a decorrer de uma forma correta, fazer a supervisão como está previsto no despacho e depois se houver questões pedagógicas que seja necessário serem vistas, analisadas, ou revistas, modificadas, isso depois é discutido em reunião de departamento do 1.º Ciclo e aí os professores coordenadores levarão a questão para o departamento e lá será discutida e depois será feita chegar através do titular de turma alguma situação ao professor em causa da atividade.”</p> <p>“... em termos de avaliação, temos períodos de avaliação com os parceiros e temos um período de avaliação entre os professores que estão envolvidos e que são responsáveis pelas atividades, ou seja, o órgão de gestão do agrupamento reúne com os parceiros no início do ano para, digamos assim, fazer uma indicação, ter uma planificação do que é que vai ser o ano escolar em termos dessas atividades, depois reúne (o agrupamento) com esses mesmos parceiros para fazer a avaliação de cada período, para verificar o que é que correu bem em termos de gestão com professores, em termos de questões pedagógicas, se há questões pedagógicas a serem vistas para o parceiro conversar com os professores e tentar alterar as</p>

		<p>situações, antes de mais nesse sentido, o parceiro à partida terá também que já ter ouvido os professores para também fazer um feedback para os outros professores [professores responsáveis pelas atividades], depois temos a questão dos professores em que os professores titulares de turma fazem a sua avaliação do que é que foi, durante aquele período, a atividade de AEC, o coordenador de escola faz uma recolha de todo o parecer de todos os professores titulares e traz também a essa reunião com os parceiros, que nessa reunião com os parceiros não está só os parceiros, estão o coordenador de cada escola e ainda o professor que foi nomeado em departamento do 1.º Ciclo de cada uma das áreas (professor responsável por cada uma das atividades) que está responsável por fazer a articulação direta com os professores e titulares de turma.”</p> <p>“nós temos uma folhinha de avaliação para o professor titular de turma, temos a folhinha de avaliação para o professor da AEC que depois fará chegar ao seu parceiro, pronto, essa folhinha é criada por nós e é a partir daí que isso é feito. Para os alunos também foi criada uma folhinha de registo de avaliação, digamos assim, que não é quantitativa mas é mais valorizativa dada a forma como os meninos estão, o interesse que eles têm pela atividade, se se nota que eles se desenvolveram, prontos se têm novas competências adquiridas, ou se estão ainda adquirindo...”</p>
Alunos	Adesão	
	Desistências	
Professores	Seleção de docentes	
	Horário semanal	
	Remuneração	
Balanço da	Potencialidades	“... é uma Câmara Municipal que trabalha muito diretamente com as escolas e nesse sentido o

atuação no programa	<p>trabalho é um trabalho muito direto, prontos, de gestão, de comunicação, sempre que eles pretendem alguma coisa reúnem connosco e discutimos mais-valias, prós e os contras relativamente às coisas.”</p> <p>“Em termos de parceira é positivo, prontos mesmo não só com a autarquia, mas mesmo com todos os parceiros tem havido uma grande abertura de todos os parceiros [...] e é ela que depois faz a transferência das verbas para esses parceiros, seja para o pagamento se professores, seja para a aquisição de materiais...”</p> <p>“... penso que a parceria em si funciona muito bem e tem mais-valias, penso que traz mais-valias, penso que são mais-valias porque são pessoas da comunidade que se envolvem com a escola e a escola que se abre também a outras entidades da cidade.”</p> <p>“As potencialidades [...] é a questão da abertura da escola ao meio, não é, e é também a comunidade perceber de que forma é que as escolas funcionam, que dificuldades é que as escolas têm e que muitas vezes que recursos é que podem disponibilizar à escola de forma a que a escola também tenha os recursos que necessita para melhor desenvolver o seu trabalho...”</p>
	<p><b>Vulnerabilidades</b></p> <p>“Às vezes coloca-se aqui um pouco a questão dos professores das atividades que por vezes os parceiros não lhes pagam assim tão atempadamente como deveriam mas isso depois são questões em termos laborais que nós como agrupamento não podemos interferir nessa situação, mas eu penso que a Câmara Municipal pode interferir como promotora...”</p> <p>“... depois de cinco horas letivas já não... e dada a característica dos alunos que temos hoje em dia, com uma falta muito grande de concentração, de saberem estar, dificulta muito, por vezes, o trabalho</p>

		dos professores e depois são atividades que deveriam ser muito lúdicas, mas que por vezes também não se consegue que elas sejam assim tão lúdicas como deveriam [...]. Há atividades em que 45 minutos praticamente quando os alunos estão a conseguir concentrar-se para começar a envolver a atividade é quando está o tempo a terminar...”
	Recomendações/ Continuidade	“Se continuar a haver verbas para pagar a professores para estas atividades ou se criarem outro tipo de mecanismos de colocação de professores para as atividades, prontos aí a colocação de recursos humanos pois é outra questão, não é, mas eu penso que é uma mais-valia para os alunos terem essas atividades, porque isto permite que eles, como são atividades que estão propostas a nível nacional, de alguma forma elas são mais ou menos unificadas a nível nacional, isto permite que os alunos a nível nacional tenham [...] atividades extras em Inglês ou em Música ou seja em que for e isto permite de alguma forma criar uma equidade entre todos.”

**Vereadora do Pelouro da Educação**  
**da Câmara Municipal do Município Vermelho- E4**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Organização do programa das AEC	Relação entre as AEC e o processo de transferência de competências	“ As competências atribuídas são as que estão previstas no contrato de execução n.º 169/2009(DR 2ª Série, n.º 140, de 22 de Julho de 2009): implementação das AEC; recebimento e gestão do montante transferido pelo Ministério da Educação para os encargos com as mesmas. Para além disso, a autarquia tem também a competência para planificar as AEC em colaboração com os Agrupamentos de Escolas.”
	Razões da adesão ao programa	“... considerando ainda a educação como um fator de desenvolvimento, apostando-se na qualidade das aprendizagens e na oferta de novas oportunidades.” “ As nossas motivações relacionam-se sobretudo com: garantir novas aprendizagens; proporcionar a aquisição de novas competências; igualdade de oportunidades; envolvimento dos agentes educativos; possibilidade de se articularem as AEC com as atividades curriculares.”
	Responsabilidades	
	Protocolos estabelecidos	“ O papel da autarquia é fundamentalmente o de entidade promotora. Como tal, estabelece protocolos de colaboração com as entidades parceiras, de acordo com o previsto no n.º 15 do Despacho n.º 8683/2011, de 28 de Junho.” “Enquanto entidade promotora, [a autarquia] adotou como modelo de funcionamento das AEC, o estabelecimento de parcerias com várias entidades locais (18 no presente ano letivo) através de protocolos de colaboração. Entre estas entidades temos IPSS, Juntas de Freguesia, Associação de Pais, Conservatório de Música, Cooperativas de Ensino, Banda e Associação para a promoção e desenvolvimento social.”
	Operacionalização do	

	programa	
	Pacote de atividades	
	Agrupamentos/ Escolas	
As AEC e as políticas locais de Educação	Descentralização	«A transferência das AEC para o município enquadra-se no processo de descentralização educativa, tendo em vista a contratualização do Governo com os municípios da “resolução dos problemas e a redução das assimetrias que subsistem na prestação do serviço educativo”»
	Relação entre políticas locais e a implementação do programa	“ Os municípios assumem hoje funções significativamente mais importantes na área da educação do que no passado. As AEC incluem-se assim numa das políticas educativas locais assentes no reforço e qualificação do poder local, caminhando para uma efetiva descentralização de competências para os municípios.”
Financiamento	Forma de financiamento	
	Aplicação do financiamento	“ A autarquia é ainda responsável pela gestão das verbas que transfere para cada parceiro, segundo a especificidade de cada parceria, e pela aquisição de material didático para atividade física/desportiva e música.”
	Pagamento aos professores	
	Balanço financeiro	“ As verbas transferidas pelo Ministério da Educação não são suficientes para todos os encargos com as AEC. Para além desse facto a autarquia considera que as verbas concedidas de acordo com as hipóteses previstas no n.º 3 do Artigo 3º, Capítulo II do Anexo ao Despacho já referido, deveriam ser as mesmas para todas as hipóteses, uma vez que os encargos com as atividades, sejam elas quais forem, são os mesmos (professores com contratos, etc).”

Organização/ Coordenação das atividades	Constituição de turmas	
	Horários	
	Planeamento/ Monitorização/ Avaliação	<p>“São adotadas as orientações programáticas para as AEC ao nível do Ministério da Educação.</p> <p>Nos agrupamentos são feitas reuniões de planificação com os departamentos e professores das atividades.”</p> <p>“Sendo a responsabilidade pedagógica dos agrupamentos de escolas, cada um tem o seu regimento, as AEC estão ainda inscritas no projeto educativo e no plano anual de atividades dos agrupamentos e são eles que acompanham e avaliam. A autarquia participa nas reuniões de avaliação tendo conhecimento dos resultados e aplica também inquéritos de satisfação...”</p> <p>Há “Inquéritos de satisfação aplicados aos agrupamentos, escolas, alunos, encarregados de educação e parcerias; participação nas reuniões de avaliação dos Agrupamentos e da CAP (Comissão de Acompanhamento do Programa).”</p>
Alunos	Adesão	
	Desistências	
Professores	Seleção de docentes	
	Horário semanal	
	Remuneração	
Balanço da atuação no programa	Potencialidades	<p>“ Uma apreciação muito positiva. A implementação e planificação das atividades assenta num processo de identificação/seleção dos parceiros prestadores do serviço para as diversas atividades de enriquecimento curricular, muito participado e com o acompanhamento permanente da Câmara Municipal enquanto entidade promotora. Foram validadas todas as escolhas e indicações dos órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas porque as propostas apresentadas são garantia de eficiência e qualidade nos métodos de</p>

		<p>ensino e aprendizagem.”</p> <p>“Uma vez que os espaços físicos existentes nalguns estabelecimentos de ensino são desadequados à prática da atividade física/desportiva, é um dos pontos forte a possibilidade de, em alguns casos, os alunos poderem usufruir das instalações das entidades parceiras. Consideramos ainda uma potencialidade o maior envolvimento dos agentes educativos locais.”</p>
	Vulnerabilidades	<p>“Como pontos fracos pode referir-se o modelo de financiamento e a dificuldade na contratação e substituição dos docentes por parte das parcerias. Apesar de se ter visto melhorada a situação dos professores (que passaram dos recibos verdes a contratos a termo resolutivo a tempo parcial), pode considerar-se uma vulnerabilidade a pouca estabilidade e valorização das condições de trabalho dos docentes das AEC (pouca continuidade do corpo docente).”</p>
	Recomendações/ Continuidade	<p>“... consideramos que a flexibilização de horários seria uma mais-valia para o programa, uma vez que permitiria, através da criação de melhores condições de trabalhos para os professores, envolvê-los ainda mais em todo o processo e ao nível da sua participação na escola.”</p> <p>“ [Este modelo de gestão] Terá futuro caso as verbas transferidas pelo Ministério da Educação venham no futuro a fazer face aos encargos reais do programa.”</p>